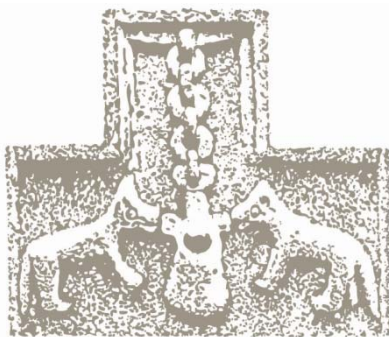


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



LA VERDAD NOS HARÁ LIBRES

LA DIMENSIÓN MORAL DEL DOCENTE: UNA MIRADA AL
TRABAJO DEL MAESTRO DE DIFERENTES ÁREAS DE
CONOCIMIENTO

TESIS

que para obtener el Grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

presenta

MARÍA GUADALUPE BARRADAS GUEVARA

Resumen

En una época diversificada y de profundos cambios la reflexión consciente y sistemática sobre las creencias que dan sentido a la práctica docente cobra una especial relevancia. Hacer frente a la nueva realidad educativa requiere, entre otros muchos aspectos, la búsqueda de una docencia de calidad y de compromiso social y ético que procure transformaciones tanto de carácter personal como comunitario. El ejercicio de la docencia no puede ser limitado a facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares; debe también integrar y apostar por la mejora del carácter moral del hombre. Regresar a la dimensión de la persona; educar en el medio, para el medio y con el medio implica el retorno a la persona del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin la comprensión y el reconocimiento de las creencias, actitudes e implicaciones pedagógicas, es decir la dimensión moral del docente, toda posibilidad de cambio o transformación es imposible. Esta es una invitación para hacer un alto reflexivo en el camino. A través de los diferentes ejemplos presentados el profesor comprometido tendrá que revalorar lo hasta ahora hecho y descubrir una alternativa para ir mejorando su tarea, para descubrir cómo ha llegado a ser el maestro que ahora es; o para atisbar en el horizonte de sus expectativas al maestro que desea ser.

Índice General

	Página
Resumen	
Introducción.....	8
Capítulo 1	
La docencia: práctica moral e intelectual	
1.1 Planteamiento del Problema.....	13
1.2 Objetivo General.....	23
1.3 Objetivos Específicos.....	23
1.4 Preguntas de Investigación.....	23
1.5 Consideraciones finales del Capítulo.....	24
Capítulo 2	
Marco Referencial Teórico: El sentido moral de la educación	
2.1 Panorama General: Algunas concepciones de la Moral.....	27
2.1.1 La moral vista desde John Dewey	32
2.1.2 La moral vista desde Bernard Lonergan.....	42
2.1.2.1 Habilidades.....	42
2.1.2.2 Sentimientos.....	44
2.1.2.3 La noción de valor: cualidades de todo ser humano.....	45
2.1.2.4 Juicios de valor.....	52
2.1.2.5 Creencias.....	56
2.1.2.6 Cooperación: La estructura del bien humano.....	57
2.1.2.7 Progreso y Decadencia.....	64
2.2 La docencia como práctica moral e intelectual.....	66
2.2.1 El docente: un ser inevitablemente moral.....	66

2.2.2	¿Cómo debe ser la persona que desempeña el papel de profesor?.....	68
2.2.3	De la persona a sujeto concreto, consciente y crítico.....	76
2.2.4	La sensibilidad moral.....	87
2.3 Otros temas de interés en la Dimensión Moral de la Educación		
2.3.1	Los fines de la educación.....	94
2.3.1.1	Centrada en los medios.....	94
2.3.1.2	Centrada en los fines.....	95
2.3.2	Educación en valores: un acercamiento al desarrollo moral.....	97
2.3.3	Educación y desarrollo humano.....	112
2.3.4	Operaciones que conforman la práctica docente.....	117
2.3.4.1	Primera fase: ubicación (ver y entender el contexto).....	117
2.3.4.2	Segunda fase: planeación (juzgar y valorar elementos).....	119
2.3.4.3	Tercera fase: significación (decidir, vivir y comunicar de manera significativa).....	120
2.3.4.4	Cuarta fase: evaluación (ver, entender, juzgar y valorar el proceso).....	120

Capítulo 3

Metodología: Una valoración ecológica en el aula

3.1	El Método.....	124
3.1.1	Estructura cognitiva del profesor.....	128
3.1.2	Estructura social del aula.....	132
3.1.3	Estructura académica del aula.....	134
3.2	Elaboración del informe.....	137
3.3	Las fases.....	138
3.4	Los personajes.....	139

3.5	Recolección de datos.....	146
3.6	Confiabilidad y validez.....	148
Capítulo 4		
Significando moralmente la educación		
4.1	El inicio.....	151
4.1.1	El encuentro.....	152
4.1.2	El escenario institucional.....	154
4.1.3	El aula.....	157
4.1.4	Las aproximaciones.....	162
4.1.4.1	Primeros momentos: La presentación.....	163
4.1.4.2	Segundo momento: El comportamiento normativo del docente.....	165
4.1.4.3	Tercer momento: El comportamiento normativo abstracto del docente.....	183
4.2	La estructura académica.....	190
4.3	La estructura cognitiva del profesor.....	207
4.3.1	La imagen del profesor.....	211
4.3.2	Lo que los docentes esperan.....	225
4.3.3	Lo que los alumnos demandan.....	227
Capítulo 5		
Consideraciones finales.....		235
Referencias.....		247
Anexos.....		252

Índice de Cuadros y Esquemas

Capítulo 2

Esquema 2.1 La enseñanza como empresa moral.....	31
Cuadro 2.2 La estructura del bien humano.....	57
Cuadro 2.3: La estructura invariante del bien.....	61
Cuadro 2.4 Paralelismos de la estructura y otras estructuras.....	63
Esquema 2.5 Preceptos transcendentales de la persona auténtica.....	70
Esquema 2.6 Cualidades necesarias para la interacción en el PEA.....	89
Cuadro 2.7 Las dos etapas del desarrollo moral descritas por Piaget.....	98
Cuadro 2.8 Teoría de las etapas de razonamiento moral de Kohlberg.....	102
Cuadro 2.9 Esquema normativo básico de las operaciones que conforman la práctica docente.....	118

Capítulo 3

Esquema 3.1 Marco Conceptual para el análisis de los procesos de clase.....	126
Esquema 3.2 Estructura Social del aula.....	133
Esquema 3.3 Estructura académica del aula: Análisis de tareas.....	136
Esquema 3.4 Fases y etapas de la investigación cualitativa.....	138
Cuadro 3.5 Protagonistas de la Investigación.....	140
Cuadro 3.6 Personajes y Escenarios.....	140
Cuadro 3.7 Técnicas e instrumentos.....	148
Esquema 3.8 Triangulación.....	149

Capítulo 4

Esquema 4.1 Estructura Social y Académica del Aula.....	157
Esquema 4.2 Influencia de las AEA en la estructura social.....	161
Esquema 4.3 El comportamiento normativo del docente.....	165
Cuadro 4.3 Comportamientos normativos dentro de las aulas.....	167
Cuadro 4.4 Aceptación o rechazo hacia las normas.....	173
Cuadro 4.5 Expresiones abstractas de los docentes.....	184
Esquema 4.6 Comportamientos emotivos.....	187
Esquema 4.7 Miradas diferenciadas.....	191
Esquema 4.8 Miradas integradas.....	192
Esquema 4.9 Planeación docente.....	193
Cuadro 4.10 Estrategias docentes.....	202
Esquema 4.11 Método tradicional vs. Métodos basados en proyectos.....	204
Cuadro 4.12 Estructuras de aprendizaje.....	206
Cuadro 4.13 Razones del ser docente.....	207
Cuadro 4.14 Imagen de los docentes.....	214
Esquema 4.15 de la sensibilidad Moral del docente.....	219
Cuadro 4.16 características de los docentes.....	221
Esquema 4.17 El profesor en relación a las operaciones de su práctica.....	223
Esquema 4.18 Modelo de dimensiones docentes.....	224
Cuadro 4.19 Lo que se espera de los alumnos.....	226
Cuadro 4.20 Opiniones alumnos.....	228

*Con respecto a la moral,
solamente la vida real del maestro
tiene valor como prueba demostrativa.
Sócrates y los santos enseñan existiendo.*
George Steiner (2004)

La Dimensión Moral del Docente:

Una mirada al trabajo del maestro de diferentes áreas de conocimiento

*“La auténtica enseñanza
es una vocación, una llamada”*
Steiner (2004)

Introducción

Se ha dicho que cuando existe la vocación de educar, la enseñanza debe ser necesariamente un acto de amor y de fe hacia los demás. Es decir; un proceso compuesto de actos intencionales, que busquen el bien en el otro. La enseñanza debe ser una continua búsqueda de la perfectibilidad humana, que implique la promoción de cambios en las personas, de cambios profundos y radicales; de cambios que transformen de manera auténtica a los alumnos.

Sin embargo, aunque uno de los temas frecuentes en discusiones y diálogos entre los docentes, sea el proceso de enseñanza-aprendizaje, no todo maestro, en el desarrollo de este proceso, produce aprendizajes en los alumnos pero cuando se logra, siempre existe una enseñanza implícita. Por esta razón, veo cada vez más endeble la legitimidad de las premisas subyacentes a esta profesión, puesto que ser docente se ha convertido a través de la historia en algo rutinario y desencantado. ¿Cuántas veces los alumnos no se han encontrado con maestros que han destruido sus anhelos, que han sofocado sus sueños, su espíritu y a veces los han hecho renunciar a sus esperanzas? O de otra manera: ¿Cuántas veces los alumnos se han encontrado con maestros que al alentarlos han contribuido a la conquista de sus sueños, a su realización integral?

Y es al través de este camino, en donde el constante ensayo, colmado de prueba y error, que los maestros se forman en un andar persistente y firme hacia un solo fin, hacia la autotranscendencia personal, de ellos mismos y la de sus alumnos. Pero, ¿cómo lograr autotranscender cuando sólo nos enfocamos al ámbito intelectual y no dialogamos con los alumnos?, ¿cómo lograr esto si muchos de los maestros visualizan su quehacer docente sólo como un trabajo y no como una vocación? Porque, en esta investigación, se está completamente seguro de que ser un buen

profesor no sólo implica tener la capacidad para enriquecer el grado de conocimiento que tienen sus propios alumnos sobre sí mismos, sobre los demás y el mundo; sino que involucra un interés intelectual que fortalezca la razón y pasión de sus estudiantes, pero sobre todo, implica mostrar empatía, gusto por lo que se enseña, y un interés moral que siempre conduzca hacia un bien determinado y concreto. En otras palabras, ser un buen maestro es responder a una vocación.

Pero, ¿la palabra vocación qué significa?, De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2008), la palabra vocación viene del latín *vocatĭo, -ōnis*, acción de llamar. Entonces, si ésta profesión requiere de una llamada, ¿quién llama a las personas a ser maestros? ¿Será prometeo, quien robó el fuego para darles la sabiduría a los hombres? ¿Será Atenea que nos invita de su gran sabiduría? O, ¿Será Meletea, la Musa encargada del Pensamiento las ideas y la imaginación? Comparto lo que he descubierto a lo largo de este continuo y difícil camino, estando completamente segura de que para ser realmente un buen maestro sólo se requiere de dos ingredientes fundamentales: vocación y pasión por la realización integral de los alumnos.

Esta investigación es un intento para mejorar la tarea docente a través del examen de la práctica de maestros noveles o de larga trayectoria, quienes buscan alternativas eficaces para motivar a sus alumnos, para mejorar como personas, y en consecuencia, ser promotores del desarrollo integral de sus educandos. Es decir, se trata de una invitación para hacer un alto reflexivo en este camino, ya que a través de los diferentes ejemplos presentados el profesor comprometido tendrá que revalorar lo hasta ahora hecho y descubrir una alternativa para ir mejorando su tarea, para que así descubran cómo han llegado a ser los maestros que ahora son o les gustaría llegar a ser.

Este trabajo parte de un objetivo concreto: el examen de algunas prácticas y estilos de enseñanza para invitar a una reflexión acerca de cómo algunos docentes actúan cuando interactúan con sus estudiantes en función de su crecimiento, y de

esta manera, suscitar interés sobre esta práctica que en muchas ocasiones no es apropiadamente valorada.

El contenido de este trabajo pretende entonces establecer una caracterización o formulación teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje situado en algunos planteamientos establecidos, principalmente, por el filósofo jesuita Bernard J. F. Lonergan y por el filósofo y pedagogo John Dewey, entre otros estudiosos de ellos.

Para fines de clarificación en el primer capítulo se explica a grandes rasgos el papel que la docencia ha tenido como practica moral. Empezando con la preocupación por el mejoramiento de la tarea docente y continuando con el papel del docente dentro de su proceso. Se plantean algunas concepciones y problemas de la enseñanza, y se defiende que la docencia es una práctica permanente de la que pueden derivarse de un modo decisivo principios morales e intelectuales. Se exteriorizan los objetivos de la investigación y se da un panorama general de cómo se hizo el trabajo.

En el segundo capítulo se realiza un estudio exploratorio de la literatura, que pretende reflejar antecedentes teóricos y empíricos de estudios sistematizados que permiten establecer una relación directa con los datos obtenidos en el trabajo de campo para su análisis e interpretación. Se pone principal interés en conceptos y temas que verifiquen a la docencia como práctica moral, haciendo un recorrido por los conceptos específico del tema, y sobre los intereses, fines o a cualquier manifestación que den luz sobre la dimensión moral que acontece en las aulas.

El capítulo tres trata de la metodología, la cual a través de una explicación minuciosa pone la mirada en lo que acontece en las aulas seleccionadas a través de un enfoque de investigación de corte cualitativo y de tipo ecológico. Poniendo en la mirada las diferentes estructuras del proceso de enseñanza-aprendizaje: La Estructura Cognitiva, Social y Académica. Explicando cada una de las categorías y características para el análisis e interpretación de los datos obtenidos, y de forma general, cuáles son los personajes de estudio, cómo fueron seleccionados y cómo es el contexto en el cual se desenvuelven estas historias.

En el capítulo cuatro, a través de la recolección de datos empíricos y la literatura consultada, se realiza la parte más significativa de la investigación, puesto que en ésta se establecen las categorías de análisis a través de la unión del marco teórico y de las dimensiones estructuradas en el capítulo tres sobre la metodología, dando un panorama concreto de las prácticas observadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y permitiendo el análisis e interpretación de los datos.

El capítulo cinco sintetiza, en forma de conclusión, lo interpretado. Mira por última vez y selecciona los rasgos más significativos que den cuenta a la dimensión moral de la enseñanza, extrae lo descifrado y propone algunas alternativas para esta profesión tan difícil como gratificante.

Finalmente, la realización de esta tesis hubiera sido imposible sin la ayuda de muchas personas cuya amistad y ayuda han sido indispensables en el desarrollo de esta investigación. Entre ellas ocupa un lugar preeminente mi director de tesis, el Dr. Armando Rugarcía Torres, sin cuyos consejos y directrices este trabajo hubiera devenido en un magno y caótico mar. Los personajes docentes principales: Marcos, Frida, Arturo, Ligia y Josué, quienes permitieron contar cada una de sus historias. Mis lectores: la Dra. María Eugenia de la Chaussée Acuña y el Dr. Martín López Calva, quienes siempre se mostraron sabios, y generosos críticos. Finalmente, el Mtro. Roberto Martínez Garcilazo cuya confianza en mis capacidades y apoyo incondicional nunca ha dejado de sorprenderme y estimularme. De todos ellos, y de los otros que de forma indirecta siempre estuvieron presentes en este largo camino, esta tesis es deudora.

La Docencia: Práctica Moral e Intelectual

Capítulo 1

*¿Cómo saber lo que nos conviene
sin saber quiénes somos?*

Platón

(en Prieto, 2007)

Capítulo 1

La docencia: práctica moral e intelectual

*“Enseñar no es fácil y no todo el mundo puede dedicarse a ello.
Sin embargo, también es verdad que aceptar las
responsabilidades que acompañan al papel de enseñar abre la
puerta a lo que podría denominarse un nuevo mundo”.*
Hansen (2002)

1.1 Planteamiento del Problema

¿Qué irresistible energía impulsa a ciertos hombres o mujeres hacia la búsqueda, el desarrollo, de un poder personal, que sea a un tiempo, formador de hombres y por consiguiente creador de mejores mundos a través de ellos?

En muchos países, la preocupación por el mejoramiento de la práctica y de los resultados de los maestros en educación, en cualquier nivel y en cualquier área, es de suma importancia. Continuamente se están buscando nuevos métodos para acercarse a los profesores e interactuar con ellos, porque se reconoce el valor central que ellos tienen en el proceso educativo y porque los docentes son, quienes finalmente le dan forma y contenido a las propuestas educativas y al currículo.

No obstante, la práctica de los propios profesores es considerada, en bastantes ocasiones, como irrelevante, excesivamente monótona y mecánica; llegando a desaprovecharse el potencial que tiene como promotora de conocimiento y desarrollo moral.

¿Pero, por qué se da esto cuando el trabajo del maestro en educación, a cualquier nivel y en cualquier área de conocimiento, se distingue a cualquier otro, puesto que el hecho de estar frente a un grupo requiere de un esfuerzo continuo y comprometido, tanto afectivo como físico e intelectual para poder responder a las necesidades de los alumnos, de su institución y en consecuencia de su sociedad? La posible respuesta sería: hemos olvidado en la sociedad todo lo que implica ser un

verdadero maestro, a lo que nos llevaría ahora preguntarnos, ¿qué es ser un verdadero maestro?

Elsie Rockwell (1985:9) señala que el ser maestro es, antes que nada, un trabajo, y como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su propio ámbito. Pero también, el maestro como trabajador, es a la vez sujeto. Es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente cotidianamente a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer.

De lo dicho anteriormente se puede inferir que, si el maestro es trabajador y a la vez sujeto, entonces, en su quehacer docente debe recurrir a sus conocimientos profesionales y a sus experiencias obtenidas a lo largo de su vida, para cumplir con sus metas. Siendo sus valores inseparables de su quehacer como docente. No es posible una enseñanza o una educación neutra. Al tener que interactuar con sus alumnos en combinación con el desarrollo de la clase, o del texto que ha elegido, o en la forma a evaluar, ofrecerá siempre un modelo de sentido como persona, ya sea de generosidad, de alegría, de compromiso; o, por el contrario, se presentará como un modelo de arbitrariedad, de cinismo o de escepticismo.

Rockwell (1985: 13 y 14) señala que en América Latina han ocurrido procesos que marcan al magisterio y a la práctica docente. La incorporación del maestro al desarrollo rural, la asignación del trabajo a uno u otro sexo en algunos países o regiones, la sujeción del magisterio a los gobiernos autoritarios, etc., pero que la matriz institucional e histórica que define las condiciones de trabajo del maestro, por un lado, y los recursos y significados que él mismo aporta como sujeto por el otro, son el punto de partida ineludible de la educación en nuestro país.

Pero, el valor social en la experiencia escolar abarca mucho más que un entrenamiento en la ciudadanía, ya que alcanza a todo campo de la actividad social en que los estudiantes se desenvolverán luego, incluyendo el respeto por las normas sociales y el mando en una comunidad constantemente cambiante. En donde los

ideales morales deban ser traídos a la tierra e interpretados en el hacer actual de los discípulos en la escuela y por consiguiente, fuera de ella. Entonces, ¿qué tienen que ver la el proceso de enseñanza-aprendizaje con la moral? La relación es íntima, puesto que ésta, sus métodos, su comunidad de vida en el aula y en la institución proporcionan un material social y una situación semejante a la que le espera en la más amplia sociedad a la que conduce.

Por lo tanto, ubicar la mirada en la dimensión moral del maestro es una de las complejidades más serias de la educación y más íntimas del docente. Observar la persona que existe en el docente es entrar al mundo de sus fortalezas y debilidades, o, quizás, al de su fragilidad o de su consistencia vocacional.

Como dice Rockwell (1985), es necesario que además de que los sistemas de gobierno encargados de la educación elaboren interesantes diagnósticos, pero sobre todo que hagan propuestas en relación al trabajo objetivo del maestro ya que sin esto ninguna propuesta educativa tendrá alguna posibilidad de prevalecer. Es decir, si las propuestas fueran planteadas desde lo que sí se tiene, entonces se hablaría de potenciar, apoyar o impulsar a los maestros, pero desde su propia plataforma. En la medida en que cambie el corazón y la mente de éstos, cambiará entonces la educación de hoy, como también sostienen Stenhouse (1997) y Rugarcía (2001).

Y es por todo lo anterior que fijar la mirada en el maestro o en la relación que generan con sus alumnos, y no en el Sistema Educativo que rige nuestro País, sea fundamental en esta Investigación, puesto que entender al maestro como el principal personaje de una institución educativa, estamos reconociendo su labor tan difícil para el desarrollo integral de sus educandos y en consecuencia para el desarrollo de la sociedad. En donde los valores del docente tienen una influencia definitiva en la formación del hombre, en la educación, como actividad social que es. Dicho de otra forma, el profesor es piedra angular del progreso de los pueblos a través de sus alumnos. Puesto que, en el quehacer educativo lo que permanece siempre son los maestros, ya que los alumnos y todo el personal de apoyo a la docencia son

transitorios. La función de los maestros es básica en las comunidades humanas. Sus actuaciones son clave en el proceso y el desarrollo de los pueblos.

En México, como en muchos otros países, son muchas las tensiones que envuelven el ser docente, desde las propias confrontaciones sociales y la devaluación de su práctica, hasta la contradicción permanente en la que vive por la naturaleza de su trabajo. Latapí (2002) señala que la profesión de maestro a nivel básico, y también en el medio superior y superior, en México tiene muchos rasgos oscuros:

1. el sueldo escaso y lo que ese sueldo significa de bajo reconocimiento social;
2. las condiciones laborales poco estimulantes, tanto en el medio rural como en el urbano marginado: instalaciones y muebles deteriorados, carencia de apoyos didácticos, presión de muchas obligaciones burocráticas y, a veces, una gran soledad;
3. la pobreza de los alumnos que les dificulta aprender, y con frecuencia la indisciplina, rebeldía o altanería de algunos muchachos en el aula;
4. la ignorancia o indiferencia, a veces, de los padres de familia que no los corrigen ni estimulan;
5. y la competencia descorazonadora a la que se enfrenta el docente, al rivalizar con la “televisión”, los videos y las bandas de rock para conquistar el interés de los alumnos, en batallas perdidas de antemano.

A este lado oscuro de la profesión docente se debe, también, añadir la corrupción en el medio magisterial. Hay reglas de juego poco edificantes, simulaciones a las que hay que resignarse, abusos que callar aunque molesten y poderes nada éticos con los que hay que transigir. Termina diciendo Latapí (2002), por otro lado, ser maestro tiene, afortunadamente, otros rasgos que se inscriben en su lado luminoso y se descubren, cuando se logran trascender las pequeñas miserias de la cotidianidad y recuperar lo esencial, lo que alguna vez fue atractivo, es lo que se conoce como “vocación”: el amor a los niños y a los jóvenes, el deseo de

ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien, y esto, agrego, está en el ámbito de la moral.

La docencia, entonces, se trata de una actividad social con dimensiones intelectuales y morales, en donde las primeras se centran en lo que los alumnos saben, sienten, piensan y valoran sobre la asignatura que están aprendiendo, así como la adquisición y construcción de nuevos conocimientos sobre el mundo; mientras que las segundas, se centran en el estar alertas a las respuestas de los alumnos en relación con las oportunidades de crecer como personas. Hansen (2002: 27) señala que la atención moral nace, en parte, del hecho de ser consciente de que cada alumno es un ser único e irrepetible que encarna una serie de predisposiciones, capacidades, conocimientos y perspectivas particulares y en desarrollo. Desde este punto de vista, los vínculos básicos entre el maestro y el alumno no son sólo ideológicos, como apunta Wilson (en Hansen, 2002), los vínculos entre ellos son intelectuales y morales, relativos a su conocimiento, comprensión y crecimiento emergente como personas.

Integrando a lo anterior, ser maestro en cualquier comunidad educativa, significa iniciar una carrera con una estructura definida y comprometida, que a través de su experiencia, y de su constante actualización, construye una sensibilidad general, empírica, hacia los procesos de interacción personal, que le permite comprender la estructura social del aula y en consecuencia adaptarse a las necesidades de ese nuevo ambiente y actuar en consecuencia.

Asimismo, Hansen (2002) indica que, la atención moral e intelectual del profesor hacia los alumnos, la cual no es un medio para lograr un fin. Es decir, los docentes no sólo atienden a sus estudiantes para favorecer el aprendizaje; les prestan atención porque eso es *ser un profesor*. En otras palabras, la docencia conlleva una relación moral, no sólo académica, entre el maestro y el alumno. Manifestándose esta relación en el modo en el que los docentes tratan la asignatura y a sus alumnos. Las opciones curriculares del educador llevan un juicio de valor o

normativo, por ejemplo: “esto vale la pena estudiarlo o esto no”. Cualquier modo de tratar con un estudiante o de trabajar con él revela una percepción o un juicio moral.

Recordemos que en la práctica educativa, no sólo los materiales curriculares, la tecnología y el apoyo de los profesionales son importantes, ya que su impacto en el aula depende, en gran medida, de la capacidad de comprensión, de los conocimientos, de la iniciativa y de la receptividad del profesor, y al mismo tiempo como persona, que influye en forma directa o indirecta en la calidad intelectual y moral de sus alumnos. Se nos ha olvidado que el medio más eficaz que tenemos para hacernos humanos es la educación, porque si esto no fuera así, entonces ¿para qué educar?

Pero entonces, recapitulando si el factor más importante en la práctica de la educación es la persona que desempeña el papel de profesor, se puede derivar que su influencia en la calidad intelectual y moral que reciben niños, jóvenes y adultos durante sus años de experiencia educativa es determinante. Por supuesto que los materiales curriculares, la tecnología y el apoyo de otros profesionales también son importantes, pero su impacto en el aula depende de la capacidad de comprensión, de los conocimientos, de la iniciativa y de la receptividad que el docente promueve.

Ricardo Blanco (1982) confirma lo anterior cuando dice que: *“Al plantearnos seriamente la tarea de educar, el punto de partida es la personalidad del maestro: su capacidad de operar críticamente con su ideología, de estar en un proceso de desarrollo personal, asumir su compromiso social. Lo que hace efectiva la tarea del docente universitario, es ante todo, la presencia testimonial de ser él mismo y por supuesto, su capacidad de comunicación humana”*. Adicionalmente, Jover (en Corbella, 2003: 117) afirma que la educación en sí es algo que implica la moral. La educación se refiere siempre a la estructura moral del ser humano. Como personas tenemos una condición física, una condición psicológica, una condición social y una condición moral. Estas dimensiones no son realidades separadas sino que forman una unidad.

Completando lo anterior, si ser un maestro implica todo lo antepuesto, entonces no existe profesor que no sea persona y por lo tanto que no esté íntimamente ligado a su conducta, sensibilidad y condición moral. Por lo que toda acción tiene un significado moral.

Llegados a este punto, lo que merece ser destacado es que el docente por el hecho de ser persona, tiene dimensiones morales que están manifestadas en la conducta del profesor, es decir, aquello que expresa y descubre su carácter, lo cual está relacionado con el modo en que el profesor considera y se relaciona con los demás. Hansen (2002) dice que la idea de la persona nos ayuda a entender la cualidad de la actividad de los seres humanos, es decir, su potencial y su capacidad para actuar, pero la conducta nos descubre sus patrones de acción. Es decir, donde hay conducta, de acuerdo a Dewey (1964), no hay simplemente una sucesión de actos inconexos, sino que cada cosa realizada conlleva una tendencia y una intención subyacentes que conducen, que trasladan, a otros actos y a una consecución y consumación finales. Los seres humanos no siempre siguen una conducta. Donde hay conducta, tal y como él lo dice, hay una persona con intenciones y objetivos, de modo que cada acto que emprende implica un objetivo y cierto significado. Por lo que, toda acción permita una intención auténtica hacia el bien de alguien.

En consecuencia, el calificativo moral añade, algo, tanto al sentimiento como a la sensibilidad. Representa cierta disposición de una persona ante la vida, ante las personas y ante los acontecimientos a los que se enfrenta; describe cómo combina la humanidad con la reflexión en su manera de considerar y de tratar a los demás. Ser moral, como docentes, es estar orientado críticamente, tener una capacidad reflexiva, que no sea ciega o sentimental, implica cultivar conocimientos y valores, comprometerse con los alumnos para que se desarrollen y vivan una vida plena y llena de significados.

Hansen (2002) dice que la enseñanza, como actividad humana, no es un espacio vacío que espera que una fuente de significado puramente externa la llene.

Sin embargo, ello no quiere decir que quien se aproxime a la docencia lo haga, o lo pueda hacer, sin una perspectiva conceptual y valoral. Dewey (en Gómez, 2002: 159) manifiesta que la función del profesor es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso de los alumnos, es decir, el educador, en su actividad pedagógica, debe orientar, estimular y dirigir el potencial del alumno, y esto es una labor muy compleja.

Dewey (en Gómez, 2002: 59-71) señala que el educador, como el agricultor, tiene que tratar sobre la naturaleza humana en el primer caso, y sobre la realidad física, en el segundo. Como tal, el agricultor ha de conocer las características de las semillas, de la tierra y de los recursos y dificultades con las que cuenta para obtener los frutos deseados. Y el educador ha de conocer la naturaleza del educando para adecuar a ello los medios y los recursos, para, venciendo las dificultades con las que se va a encontrar, obtener igualmente el resultado deseado, en forma de mejora.

Por otra parte, como señala Díaz (2004), citando a Buber, *“la educación no es una cuestión de qué, sino del cómo: cómo se enseña, cómo se presentan las cosas”*, y al final de cuentas de cómo se procesan esas cosas interiormente por el alumno. Continuando con Díaz: *“Educar es, en verdad, una tarea muy difícil. Inclusive en la educación técnica, donde puede parecer que no hay lugar para el alma, para una experiencia vital, hay un cómo. Cuando al alumno le presentan el mundo tecnológico, es importante saber cómo se siente en cada uno y en todos los pasos del camino. Lo fundamental es que lo tecnológico cobre humanidad, que dentro de la tecnología estimule relaciones genuinas entre las personas”* (2004:169).

A partir de todo lo anterior, y reconociendo a la persona del docente como ingrediente clave y principal motor de acercamientos, complemento con la opinión de Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos (2001) acerca de los valores como elementos integrantes de la acción educativa, preciso que, en toda tarea profesoral los valores siempre son operantes. De forma consciente o inconsciente el maestro ha actuado y actúa siempre, desde una determinada concepción del mundo, del hombre y de la sociedad, desde un determinado sistema de valores, que mediatizando su

interpretación de la realidad, lo condiciona en una determinada orientación, en su actuación como docente. La selección de los contenidos del curso, la prioridad que establece en los mismos, las actividades a realizar, las teorías en las cuales se basa su actividad pedagógica, la visión de su función como profesor, el clima de la clase, la metodología, etc., no escapan a la influencia de sus valores. Luego entonces, no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo sin valores.

Pero, ¿por qué la educación debe ser moral? Ante esto Lonergan (2006), nos dice: *“la educación ayuda a que el sujeto construya su mundo y amplíe sus horizontes”*, por lo tanto el objetivo de la educación debe ser el desarrollo en el bien, que es lograda -por un consentimiento mutuo y que se basa en un mutuo respeto (maestro – alumnos). En donde esta moralidad a la que se llega por acuerdo mutuo y que se basa en el mutuo respeto es una parte importante de la moralidad humana, en donde el sujeto pasa a un nivel del valor ético, a la autonomía del espíritu, al reconocimiento de su propia libertad y responsabilidad de los demás. Floreciendo en la cooperación humana, en las empresas concretas y en la virtud cívica.

A partir de las anteriores propuestas, surgen algunas preguntas: ¿Es posible separar, los aprendizajes instructivos de los componentes actitudinales y valorativos, cuando en cualquier actuación profesoral siempre se está filtrando y proyectando una determinada concepción de la persona, promoviendo unos determinados valores, por lo mismo de que no se puede renunciar a la condición de humanos que viven y actúan en y desde unos valores? ¿Cómo, los maestros, pueden reconocer, que no sólo los conocimientos o aprendizajes instructivos, sino también las actitudes, valores, conductas, hábitos, etc., ya presentes de alguna manera en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyen objetivos indispensables en su quehacer profesional? ¿Es posible educar sin proyectar la filosofía de fondo, la visión del hombre y del mundo que subyace necesariamente en toda acción educativa? ¿Es posible que el maestro sólo sea trasmisor de conocimientos o creencias y no también de cultura, entendida ésta como forma de vida, como un ser orientado por valores? ¿Es posible desarrollar a los estudiantes integralmente si el maestro no está consciente de su influencia moral?

Por lo tanto, incurrir en el campo de la influencia moral del profesorado y al mismo tiempo del desarrollo integral de los alumnos, es entrar en un campo complejo, oculto y lleno de significados, puesto que en la docencia los discursos no son suficientes: para al profesor virtuoso es necesaria la práctica ejemplar de los valores. Es necesario que el profesor sea consciente de su influjo. Para educar es necesario apreciar la belleza, el bien y la fe en la vida y sobre todo, amar a los demás.

Dice Steiner (2004) con respecto a la moral del docente: *solamente la vida real del maestro tiene valor como prueba demostrativa. Sócrates y los santos enseñan existiendo*. La auténtica enseñanza es una vocación, una llamada, la cual puede ser una empresa terriblemente peligrosa. El maestro vivo toma en sus manos lo más íntimo de sus alumnos, la materia frágil e incendiaria de sus posibilidades. Accede a lo que concebimos como el alma y las raíces del ser, un acceso del cual la seducción erótica es la versión menor, si bien metafórica. Enseñar sin un grave temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles pueden ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad.

Para concluir, los auténticos profesores, aquellos que han sentido el llamado, saben que siempre pueden aprender más sobre cómo mejorar su trabajo, siendo conscientes de que siempre queda espacio para el crecimiento personal, admitiendo que ser un buen profesor significa abrir sus mentes y corazones a ese crecimiento. Suponiendo, este proceso, que sus creencias y convicciones también evolucionan, aunque sea de un modo sutil y lento.

1.2 Objetivo General

Contribuir a la reflexión sobre las prácticas y estilos de enseñanza para fomentar un mayor compromiso del docente con su labor educativa y, de esta manera, suscitar interés sobre aspectos que, a primera vista, pudieran parecer triviales pero que, en examen, tienen significado relevante en el desarrollo integral de los alumnos durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen: explorar la dimensión moral de los docentes.

1.3 Objetivos Específicos

- ◆ Descubrir las implicaciones morales que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relevancia en éste.
- ◆ Descubrir lo moral del profesor, para establecer implicaciones significativas dentro de su proceso.
- ◆ Realizar implicaciones sobre la importancia del reconocimiento moral para contribuir a la autorreflexión docente.
- ◆ Provocar la reflexión para la promoción de cambios y estilos de enseñanza.

1.4 Preguntas guías de Investigación

Con la finalidad de entender críticamente esta investigación se enfocará sólo en cuatro preguntas fundamentales:

1. ¿Por qué se dice que la docencia es una práctica moral?
2. ¿Cuáles son las significaciones morales y valóricas que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Cuál es la importancia del reconocimiento moral de la docencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Cómo se trabajan los valores de manera explícita e implícita por los profesores en la cotidianidad del aula?
5. ¿Qué implicaciones tiene el reconocimiento de lo moral en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

1.5 Consideraciones finales de este Capítulo

La revisión de la literatura pretende reflejar los antecedentes teóricos y empíricos de estudios sistematizados que permitan tener una visión concreta y actual y de perspectiva acerca de la percepción del maestro en su actividad cotidiana como agente moral y transmisor de valores, así como la justificación representativa del uso de categorías descriptivas, organizadoras y predictivas de la concepción e influencia moral del maestro en el desarrollo integral de sus alumnos.

Es necesario mencionar que, la vida en el aula resulta un asunto demasiado complejo para ser observado o considerado desde una sola perspectiva científica, por lo cual ante la imposibilidad de lograr una síntesis entre varios autores, por la abundancia de los mismos y la complejidad teórica existente, así como la del ámbito moral, he optado como teórico fundamental para esta Investigación a Bernard Lonergan básicamente por las siguientes razones:

1. Por la reflexión que se ha venido realizando, por las lecturas propuestas por mi Asesor, las cuales tienen mayor sintonía y viabilidad con mis especulaciones realizadas, ya tiempo atrás, acerca del método interior (Método Transcendental).
2. Porque esta propuesta teórica se origina del análisis crítico del dinamismo ético de la intencionalidad consciente de un sujeto concreto.
3. Porque a través del Método Transcendental se trata dar respuesta de cómo conoce y escoge un sujeto desde sí mismo y no desde una idea metafísica-filosófica-científica-abstracta acerca de la naturaleza humana (Rugarcía, libro en proceso).
4. A través del entendimiento del Método Transcendental se puede trascender a conocimiento de la persona concreta que somos cada uno y todos.
5. Finalmente, porque es una significación del ámbito moral de la intersubjetividad, de la relación humana, de la transformación de la realidad concreta por medio de decisiones y acciones auténticas, es decir, basadas en valores.

Pero, aunque la teoría de Lonergan es la principal en esta Investigación, también en el desarrollo del Marco Teórico se mencionaron otros autores que tuvieran una relación lógica a esta postura, para el enriquecimiento del marco conceptual: John Dewey, David Hansen, Martín López Calva, Armando Rugarcía, Adela Cortina, Armando Bravo, Ortega y Gasset, entre otros. Y que en el transcurso de la Investigación se fue complementando y perfilando.

Pero, ¿de dónde partir? Parto de la postura de Myrdal (en Mardones, 2003: 70), de que los hechos científicos no existen *per se*, ni esperan para ello ser descubiertos por los científicos: un hecho científico es una construcción abstraída de una realidad desarrollada y compleja con ayuda de fijaciones y clasificaciones arbitrarias. Se parte, del presupuesto de que vivimos dentro de una impotencia moral que lentamente va extendiéndose en las capas más jóvenes e indefensas de la sociedad. Pretendiendo, entonces, investigar las teorías que explican la docencia como práctica moral, con el fin de profundizar en el análisis de las creencias y actitudes del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, descubrir su influjo y detectar los significados y valores que surgen en este proceso educativo para contribuir a la modificación de las prácticas y estilos docentes y al fomento de un mayor compromiso del maestro con su labor educativa. El maestro, al darse cuenta de las significaciones morales o valóricas en su tarea diaria, puede, a través del proceso educativo, propiciar la formación de ciudadanos moralmente responsables y libremente amorosos.

La respuesta del mundo de la educación no puede ser el silencio conformista, sino la promoción de lo valioso a la altura del verdadero bien del sujeto individual y colectivo. Por lo que sería pertinente, como dijo Mardones en su conferencia “*La función de la universidad*” (2005), “(...) *recuperar el espíritu crítico de las universidades*”.

Marco Referencial Teórico
El Sentido Moral en la Educación

Capítulo 2

*“Detrás de toda decisión humana
se encuentran agazapados los valores...
...los valores son aquello que elige la decisión
y realiza la acción humana”.*

Armando Rugarcía
(2009)

Capítulo 2

El sentido moral de la educación

“Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. Por tanto, están siempre presentes las cuestiones de lo que sea justo, correcto, virtuoso. La conducta del maestro, en todo momento y en todos los sentidos, es una cuestión moral. Sólo por esta razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral”
(Fenstermacher, en Day 2006: 39).

Dada la gran variedad de significados que ha tenido el concepto de *moral*, a través de la filosofía, la psicología y la historia, este apartado ha sido realmente difícil de escribir, por lo cual la indagación teórica sobre este concepto se ocupa, principalmente, de cuestiones morales prácticas sobre los criterios o los referentes que den luz en la dimensión moral que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo como promotor esencial el docente.

2.1 Panorama General: Algunas concepciones de la Moral

La palabra *moral* traduce la expresión latina *moralis*, que derivaba de *mos* (en plural *mores*) y significaba *costumbre*. Con la palabra *moralis*, los romanos recogían el sentido griego de *êthos*¹, en donde las costumbres también eran alcanzadas a partir de una repetición de actos. Aplicándose, a diferencia de la *ética*, a las normas concretas que han de regir las acciones de los humanos. Aunque, Campillo (en Rugarcía, libro en proceso) dice que si la moral es derivada del latín “mos, moris” y la ética del griego “êthos”, entonces significan lo mismo.

¹ De acuerdo a Latapí (2002: 20), *êthos* tiene otras acepciones: originalmente, del lugar donde se acostumbra a vivir, pasó a designar el carácter o disposición moral de la persona, su temperamento, su compostura, el conjunto de sus convicciones o de las virtudes y actitudes que adquiere por la costumbre; en particular por los estoicos (Zenón), siendo la fuente del comportamiento personal que determina la manera como conduce su vida. Posteriormente por el pensamiento neoplatónico y cristiano, adquirió el matiz de un comportamiento normado por la disposición espiritual del hombre. Pero, que al pasar al latín clásico, *êthos* se contrapone a *pathos* y designa un comportamiento sabio y magnánimo. Fruto de un continuado esfuerzo.

Así pues, desde la etimología, existe poca diferencia entre ética y moral: una y otra hacen referencia a una realidad parecida. Pero hoy, pese a que a menudo se usan de manera indistinta, como si fuesen sinónimos, se reconoce que tienen significados divergentes, sobre todo en el ámbito de la filosofía. Cortina (2004) menciona una definición diferente a la anterior, la palabra ética viene de *êthos* que quiere decir carácter, y la palabra moral viene de *mos, mores* que quiere decir carácter, costumbres, y aunque considero que a fin de cuentas las personas nos forjamos siempre un carácter a lo largo de nuestras vidas mediante los valores y las decisiones que vamos tomando, Cortina lo ejemplifica a través de formas de actuar diciendo: si tomamos decisiones justas nos hacemos justos, si son injustas nos terminamos injustos; si tomamos decisiones prudentes acabamos siendo prudentes, si tomamos decisiones imprudentes acabamos siendo imprudentes: como decía Heráclito, cada persona forja su destino.

Pero, entonces, ¿en dónde radica esta distinción? Cortina (2004) dice que esta distinción de moral y ética la establecen los filósofos para hablar de dos tipos de reflexión y lenguaje: el de la vida cotidiana (en donde las personas viven su moral sin necesidad de contar con los filósofos) y, el de la ética o filosofía moral (que reflexiona sobre qué es la moral). Asimismo Haynes afirma que *la ética es una parte de la filosofía que reflexiona sobre la moral*, y por eso también recibe el nombre de “filosofía moral”, y, aunque, también, existen dimensiones de la filosofía que tratan sobre la ciencia, la religión, la política, el arte o el derecho, la reflexión filosófica se ocupa de la moralidad, por lo cual recibe el nombre de ética. De donde la moral está ligada a la acción inmediata, en tanto que la ética elabora sus reflexiones buscando fundamentaciones, prescripciones y evaluaciones de las acciones morales (en Latapí, 2002: 21).

Continuando con Cortina (1996), se puede observar que, ambas expresiones se refieren a un tipo de saber que orienta al hombre a formarse un buen carácter, que permita enfrentar la vida con altura humana, que permita, en complemento, a ser justos y felices, en donde la ética y la moral ayuden a labrarnos un buen carácter para ser humanamente íntegros. Ética y moral, dice la misma autora, se distinguen

principalmente en que la moral forma parte de la vida cotidiana de las sociedades y de los individuos, y no ha sido inventada por los filósofos, y que tiene “apellidos” de la vida social como “moral cristiana”, “moral islámica” o “moral socialista”. Mientras que la ética, por ser un saber filosófico, tiene nombres como: “aristotélica”, “estoica” o “kantiana”. De ahí que podamos decir que ética es el conjunto de normas sugeridas por un filósofo, o proveniente de la religión, en tanto que moral vendría a designar el grado de acatamiento que los individuos dispensan a las normas éticas imperantes en el grupo social. En un sentido práctico, ambos términos se hacen indistinguibles y por ello se los considera, en muchas ocasiones, como equivalentes.

De esta forma se considera, al igual que Cortina (1996), que la moral está directamente relacionada con la capacidad para enfrentar la vida ante los momentos de desmoralización latentes en nuestro mundo. Complementando con, Ortega y Gasset (s/f), la moral no es un añadido que pueda ser usado como ornamento, porque siempre nos encontramos en un tono vital, o nos encontramos en un estado de ánimo. Es posible estar alto o bajo de moral, es posible tener la moral alta o estar desmoralizado. Un hombre alto de moral, una sociedad alta de moral, tienen agallas, tienen arrestos para enfrentar la vida con altura humana. Porque al final de cuentas, la moral tiene que ver con el ser humano, con las personas, con la convivencia, con los juicios, con los valores, acerca de cómo conocemos y de cómo nos acercamos y reflexionamos nuestra realidad y por último de cómo decidimos y actuamos lo decidido².

Por otra parte Rugarcía (libro en proceso) dice que los conceptos moral y ética, para muchos, son manejados indistintamente, como es el caso de Savater que no hace distinción acerca de ellos, mientras que otros autores opinan que la moral se ocupa del ámbito de los comportamientos humanos responsables y que establece principios normas y códigos de comportamiento en ciertos ámbitos de la realidad. En tanto que la ética, es la rama de la filosofía que estudia las acciones morales estableciendo principios o criterios más universales, es decir, de los que se deben

² Decidir es entendido como reflexionar consciente, crítica e intencionalmente, sobre las diferentes opciones valorales auto-afirmadas, para elegir aquellos que se requiere realizar con las acciones, en busca del verdadero bien de orden que nos deje satisfechos (Rugarcía, en asesoría)

derivar todos los códigos morales específicos, como es el caso de García de Alba, quien dice que la ética da una respuesta a los problemas de fundamentación y sentido de la acción humana, pero que no le toca a ésta, establecer las reglas de conducta, puesto la moral está encargada de éstas, las cuales dependen y son relativas a cada sociedad, grupo o institución. Es decir, la moral debe establecer, por tanto, el modo de actuar de cada persona en determinadas circunstancias, por lo cual Rugarcía se cuestiona: ¿Si la moral es relativa, quién establece la respuesta de la ética a los “fundamentos y sentido de la acción humana”?, ¿de quién, desde dónde y cómo surgen las “reglas efectivas de conducta, de la autoridad moral vigente?”, ¿existe alguna autoridad moral universalmente aceptada en la actualidad?, ¿qué hay con la libertad de decidir lo que hemos de hacer con nuestra vida, de ir estableciendo nuestro camino a la luz de nuestro contexto histórico?, ¿qué realmente justifica el actuar humano? Por lo tanto, para Rugarcía:

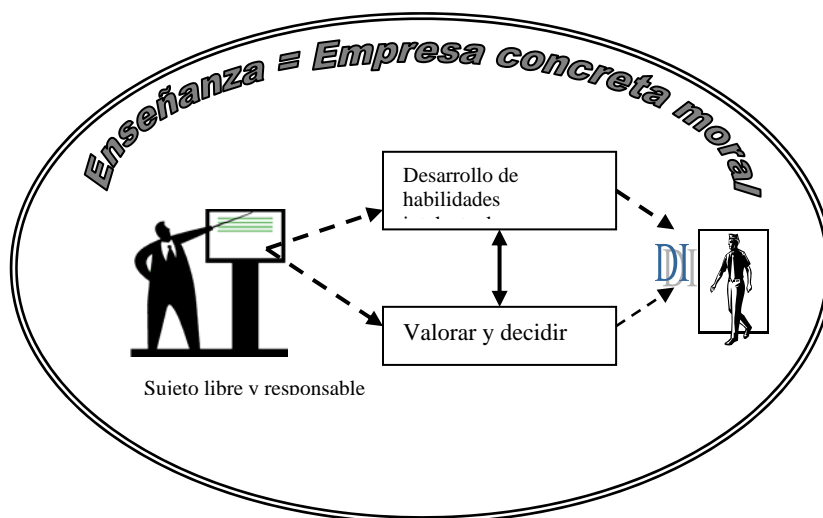
“la moral refiere a la reflexión crítica de un sujeto individual o colectivo para escoger el valor que se *ha* de realizar de frente a valores alternos con sus respectivas rutas de acción entre los que se encuentra el que responsablemente se *debe realizar* a la luz de ciertas circunstancias socioculturales históricas y con el peso de su propia historia; y la ética versa sobre el método, invariante en su estructura, intencional y consciente que fundamenta el empeño moral. Podríamos decir que la elección del valor a realizar impera en la moral y que el Método Transcendental³ (MT), que converge en el valor que el sujeto *auto-evalúa* se *debe realizar*, reina en la ética ...Ambas, la moral y la ética, llamadas por algunos las ciencias del alma o ciencias del bien y del mal, ya no se basan en los llamados principios universales o locales de ellas derivados, sino en la actividad de un sujeto concreto que trasciende por cuatro niveles de actividad consciente⁴ con sus grupos de operaciones intencionales que convergen en una decisión basada en valores auto-afirmados ...la ética-moral convergen en la decisión auténtica, en

³ El Método Transcendental (MT) - propuesto por Lonergan (2001)- se refiere a la estructura dinámica por el cual un sujeto concreto, capaz de conocimiento y de acción moral, va conociendo la realidad y transformándola a través de decisiones auténticas, para conocer y escoger, el cual va a ser explicado en los siguientes apartados.

⁴ El MT establece recorrer intencional y diferenciadamente, cuatro niveles de actividad consciente, seriados de manera incluyente para ser capaz de decidir con base en valores. Las actividades interiores que el sujeto realiza y que identifican a estos cuatro niveles son: atender, entender, juzgar y decidir. En cada nivel de actividad consciente, se realiza una serie de operaciones concretas. Vale la pena aclarar las operaciones del cuarto nivel de actividad consciente que convergen en una serie de decisiones: valorar, evaluar, escoger y expresar. Valorar tiene algo implícito relevante: se encarga de afirmar juicios de valor, valores, verdaderos bienes de orden siguiendo los mismos grupos de operaciones conscientes del quehacer intelectual de la consciencia, atender-entender-juzgar, pero impulsados por sentimientos hacia valores, es decir, manejando el bien humano concreto e históricamente circunstanciado (Rugarcía, libro en proceso).

la decisión cuyo origen es la misma reflexión filosófica-crítica, pero realizada por el propio sujeto de frente a una escala de valores socioculturales. Estamos hablando de la ética de un sujeto auténtico, ese que fundamenta su actuar en la actividad críticamente diferenciada de su consciencia, en la estructura operativa, dinámica, invariante e intencional que conoce, valora y escoge, que tiende al conocimiento, al valor y a la decisión-acción consecuente: en el MT.

Convirtiéndose de esta forma la enseñanza como una empresa moral atada a la libertad responsable que apunta a dos compromisos: 1) promover el desarrollo de habilidades intelectuales al aprender conocimientos o resolver problemas especializados y, 2) estimular que estos conocimientos y habilidades sean usados para la realización de valoraciones – decisiones por medio del empleo y desarrollo “paralelo-consecutivo” de sus habilidades emocionales (ver Esquema 2.1):



Esquema 2.1 La enseñanza como empresa moral

2.1.1 La moral vista desde John Dewey⁵

En la literatura inglesa del siglo XVIII se daba a la palabra moral un significado muy amplio en las que se incluía todos los asuntos de carácter particularmente humano, todas las disciplinas sociales en lo que respecta a su íntima conexión con la vida del hombre y a su influencia en los intereses de la humanidad (Dewey, 1964: 17).

Al hablar de moral Dewey, nos hace mención de discusiones infructuosas, de origen de control, en que interviene la moral y que se han venido realizando a través de la historia del hombre. En donde este control se ha puesto en manos de una oligarquía, y el espacio que media entre los gobernantes y de los gobernados, así como en los padres de familia, los sacerdotes, los jefes, etc...., quienes fijan reglas, objetivos y metas que resultan, en muchas ocasiones extrañas a aquellos a quienes son impuestas, siendo éstos: los jóvenes, los legos, la población ordinaria, quienes en algunos casos han establecido y administrado los preceptos, y en cuanto se conforman como masas han obedecido en forma más o menos pasadera, oponiendo cierta resistencia. Una tradición, en donde todo mundo considera que los niños buenos son los que molestan lo menos posible a los adultos; y por lo contrario, aquéllos que causan molestias entonces se pueden considerar como malos. En definitiva, son personas buenas, aquéllas que hacen lo que se les ordena, pero aquéllas que cuestionan, que no tienen interés en hacer algo es síntoma de que algo anda mal en su naturaleza (1964: 14)

El mismo autor nos dice que por mucho que estos hombres conferidos de autoridad hayan convertido los preceptos morales en agentes de la supremacía de clases, toda teoría que atribuya el origen de esos preceptos a un propósito deliberado es falsa. Puesto que sacar provecho de las condiciones ya existentes es una cosa y, crear esas condiciones con el objeto de que rindan un provecho es otra

⁵ **Jonh Dewey** (1859 – 1952), filósofo norteamericano quien a lo largo de su extensa carrera desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica. Su pensamiento se basa en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica. Fue un gran reformador en la educación.

completamente distinta. De igual forma, existen reacciones que son originadas por la separación entre la moral y la naturaleza humana, siendo una romántica glorificación de los impulsos naturales, considerándolos superiores a los preceptos morales. Es decir, hay quienes carecen de la persistente fuerza de voluntad ejecutiva para romper en los convencionalismos y usarlos para sus propios fines, pero combinan la sensibilidad con la intensidad del deseo y sostienen que toda práctica moral es una rutina que obstaculiza el desarrollo de la individualidad, a causa del elemento rutinario que existe en la moral. Por el contrario existen otras personas que toman muy en serio la idea de separar los principios morales de las realidades ordinarias de la humanidad e intentan vivir de acuerdo con ella. Quedando, algunos de ellos, hundidos en el egoísmo espiritual, preocupándose siempre por el estado de su carácter, se inquietan por la pureza de sus motivos y la bondad de sus almas, descuidando las necesidades inherentes a las condiciones reales o atendiendo con escaso empeño (1964: 18-20).

En otras palabras, se debe pasar de las teorías morales a la lucha general del hombre por la libertad política, económica y religiosa, por la libertad del pensamiento, palabra asociación y credo. Encontrándonos fuera de una atmósfera cerrada y sofocante de una conciencia interior y permaneciendo al aire libre.

Asimismo, Dewey (1964) nos habla de dos escuelas de reforma social: la primera se basa en la noción de una moralidad que brota de una libertad interior, algo misteriosamente alojado dentro de la personalidad. Sosteniendo que la única forma de cambiar las instituciones es que los hombre purifiquen sus propios corazones y que, cuando esto se haya logrado, el cambio deseado vendrá por sí mismo. Por el contrario, la otra escuela niega la existencia de tal fuerza interior, pensando que ha negado también toda libertad moral y sosteniendo que el hombre es como es, debido a las fuerzas del medio que lo rodea, que la naturaleza humana es estrictamente maleable y que nada podrá hacerse hasta que se modifiquen las instituciones, dejando un resultado tan nulo como el que entrega el llamado a la rectitud y benevolencia internas, ya que no proporciona una palanca o fuerza que pueda cambiar el medio ambiente.

Entonces, para no quedar confinados entre las dos anteriores teorías, Dewey propone que se deba admitir que toda conducta es el resultado de una *acción recíproca*⁶ entre los elementos de la naturaleza humana y el medio social que la rodea. Pudiéndose mirar, que el progreso procede en dos formas y que la libertad es encontrada en aquella clase de acción recíproca que mantenga un medio ambiente en el que el deseo y la elección humana tenga alguna significación. Realmente existen fuerzas internas en el hombre, como las hay fuera de él. Siendo las primeras infinitamente débiles en comparación con las fuerzas exteriores, pudiendo, sin embargo, obtener el auxilio de una inteligencia provisora e ingeniosa (1964: 21).

De aquí que, para John Dewey la palabra moral en su sentido más amplio sea un término que tiene que ver con todos los asuntos de carácter humano. Pero la “moral”, concebida en su sentido profundo en cuanto tiene por base la ciencia de la naturaleza humana, no es el producto de una naturaleza humana concebida fija e intercambiable, sino, más bien, un actuar que, aunque racional, está abierto a la falibilidad, a la posibilidad de errar, y, por tanto, a la auto-corrección, a la auto-educación. Situados permanentemente ante la alternativa de lo mejor y los peor, y no ante definiciones previas y absolutas de lo “bueno y lo malo”, nuestra acción será fruto, más que de un canon de conducta establecido, de una elección reflexiva, por la cual además de optar por un “curso de acción” determinado, por nuestra opción cargamos de significado nuestra propia experiencia presente. Con ello, no sólo elegimos acciones, sino que nos elegimos a nosotros mismos a través de nuestras acciones. De esta manera la moral no es una realización fija sino un proceso continuo por el cual otorgamos sentido a nuestra conducta y formamos nuestro carácter (1964: 21)⁷.

⁶ Al hablar Dewey de acciones recíprocas se refiere a combinación de los hábitos (virtudes y vicios) con fuerzas objetivas, que se presentan entre elementos aportados por la constitución de un individuo y otros suministros del mundo exterior y que pueden ser modificados por medio de un cambio de elementos, personales o sociales (1964: 27).

⁷ Esta noción de “curso de acción” tiene una particular significación en el pensamiento ético de Dewey. Quiere con ella insistir, especialmente, en que dado que nuestros actos deben ser juzgados a partir de sus propias consecuencias, cuando actuamos, nuestra acción, lejos de estar aislada de otras acciones, abren el camino para el desenvolvimiento de una serie consecuente de acciones; de este modo, más que elegir actos particulares, se optan por cursos de acción.

Continuando con Dewey (1964:269), la moral es el más humano de todos los temas de estudio. Es el que está más próximo a la naturaleza humana, es irremediabilmente empírico, no teológico, ni metafísico, ni matemático. Como concierne directamente a la naturaleza humana, todo lo que puede saberse sobre la mente y el cuerpo del hombre en la fisiología, la medicina, la antropología y la psicología, es pertinente a la investigación moral. La naturaleza humana existe y opera en un medio ambiente; no está en ese medio como las monedas dentro de una caja, sino como una planta está en el suelo y a la luz del sol. Es de ellos, concatenada con sus energías, dependiente del sustento que le dan, capaz de crecer sólo a medida que los utiliza y gradualmente reconstruye, utilizando su total indiferencia, un medio cordialmente civilizado. La ciencia moral no es algo que ocupe un territorio separado; es el conocimiento físico, biológico e histórico puesto en un contexto humano, en el que iluminará y guiará las actividades del hombre.

Por lo que la moral esté conectada con las realidades de la existencia, no son ideales, fines y obligaciones independientes de esas realidades concretas. Los hechos de que depende son aquellos que surgen de las relaciones activas de los seres humanos entre sí, de las consecuencias de sus actividades mutuamente entrelazadas en la vida del deseo, la creencia, el juicio, la satisfacción y la inconformidad. En este sentido la conducta y, por tanto la moral son sociales; no son sólo cosas que debieran ser sociales y que no logran a llegar a serlo. Hay empero, enormes diferencias en la calidad mejor o peor de lo social. La moral ideal comienza con la percepción de esas diferencias. La interacción y lazos humanos existen, son, en todo caso, capaces de actuar, pero sólo pueden regularse y emplearse de manera ordenada para producir el bien, en la medida en que sepamos cómo observarlos. Pero, no los podremos observar correctamente, ni comprender, ni utilizar, cuando dejamos a la mente obrar por sí sola, sin la ayuda de la ciencia. Porque la mente natural, sin tal auxilio, representa justo los hábitos de creencias, pensamientos y deseos que han sido generados y confirmados al azar por las instituciones o costumbres sociales (Dewey, 1964: 297).

Por lo tanto, la moral no es un asunto que pueda ser tratado a priori. Que pueda ser elaborado deductivamente por sucesiva aplicación de principios generales derivados de un sistema teológico, metafísico o matemático: es un asunto experimental, esto es, surge de la consideración en profundidad, y con el aporte de los diversos tipos de ciencias que ayudan a esclarecer nuestra estructura y función en cuanto hombre, de hechos empíricos específicos. De esta manera, el juicio moral, en cuanto juicio sobre nuestra conducta, no pretende solamente tener validez lógica, por ser derivado coherentemente de principios generales captados intuitivamente, sino que, en cuanto fruto de la deliberación, “todo juicio moral es experimental y está sujeto a revisión” (Dewey, 1964: 255).

El mismo autor dice, la moral interviene en toda actividad en que se presenten varias posibilidades de decisión, ya que, dónde quieran que éstas entren, surge una diferencia entre lo peor y lo mejor. De esta forma, la educación verdaderamente humana consiste en una dirección inteligente de las actividades innatas a la luz de las posibilidades y necesidades de la situación social (1964: 254).

Dice Dewey, la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás. Y potencialmente esto incluye todas nuestras acciones, aunque no se piense en sus efectos sociales en el momento de su realización. Pues todo acto por el principio del hábito, modifica las disposiciones, establece un cierto género de inclinaciones y deseos, y por tanto, es difícil decir cuándo el hábito fortalecido puede tener una influencia directa y perceptible sobre nuestras asociaciones con los demás (2004). A esto agregaría, no hay posibilidad de la moral, si el hombre no interactúa con los demás. Es decir:

... si un individuo estuviera solo en el mundo, formaría sus hábitos (aceptando lo imposible, o sea que pudiera formarlos) en un vacío moral. Le pertenecerían sólo a él o sólo en relación con las fuerzas físicas. La responsabilidad y la virtud serían exclusivamente suyas; pero como los hábitos requieren el apoyo de las condiciones circundantes, resulta siempre necesario que una sociedad o grupo específico de personas actúe como coadyuvante para que puedan manifestarse. Al generarse alguna actividad en un hombre, se provocan reacciones en el medio que lo rodea; los demás aprueban, desaprueban, protestan, animan, comparten y resisten; hasta el hecho de dejarlo solo en una reacción definida. La envidia, la admiración y la imitación son complicidades. La

neutralidad es inexistente; la conducta siempre es compartida y esto es lo que le distingue de un proceso fisiológico. No es un "imperativo" ético, el que la conducta deba ser social; es social, ya sea buena o mala (Dewey, 1964: 27).

Agrega Dewey, necesitamos distinguir entre la cuestión física y la moral, en donde la primera concierne a lo que ha ocurrido y a la forma en que ocurrió, mientras que la segunda, se refiere al desarrollo de nuestros actos para el mejoramiento de las condiciones. Es decir, para la moral estudiar la cuestión física es indispensable, ya que sin una respuesta a ella, no podríamos saber qué fuerza entran en juego, ni cómo encaminar nuestros actos hacia el mejoramientos de las condiciones. Por lo que esta cuestión moral concierne al futuro, tienen un carácter previsor, puesto que el contentarnos con emitir juicios acerca del mérito y el demérito, sin tener en cuenta el hecho de que nuestros juicios son a su vez actos que tienen consecuencias y cuyo valor depende de sus consecuencias, no es sino eludir de intento de la cuestión moral, y tal vez nos estemos permitiendo la debilidad de una pasión placentera tal como se le permitió alguna vez la persona a la que condenamos (1964).

Para cambiar el carácter o la voluntad de otra persona, tenemos que alterar las condiciones objetivas que entran en sus hábitos. En la vida práctica, siempre estamos realizando clasificaciones sociales, atribuyendo características distintas al rico y al pobre, a los hombres de ciudad y a los que viven en zonas rurales, a los políticos y a los profesores, a los miembros de razas, grupos o partidos... pero estos juicios son por lo general demasiado burdos, afirma Dewey, parecen ser de alguna utilidad, pero demuestran que nos damos cuenta de que los rasgos personales son funciones de las situaciones sociales. Cuando generalizamos esta percepción y actuamos sobre ella de manera inteligente, nos vemos obligados a reconocer que sólo podremos modificar un carácter, mejorándolo, si cambiamos las condiciones, como ya se dijo anteriormente, en las que están nuestras propias formas de tratar a aquel a quien juzgamos. Es necesario decir, que no podemos cambiar un hábito directamente, eso es ilusorio; pero si podemos hacerlo en forma indirecta modificando las condiciones, seleccionando y valorizando inteligentemente los objetos que llaman su atención y que influyen en el cumplimiento de sus deseos. (1964: 30). Y en esto debería poner la mirada todo aquel que está encargado de la

formación del carácter de las personas, puesto que por mucho que se haya hecho, siempre queda más por hacer.

Debemos de actuar sobre el medio y no sólo sobre el corazón de los hombres, puesto que pensar de otra forma es como suponer que pueden cultivarse flores en un desierto o correr automóviles en una selva; lo cual sería posible, siempre y cuando fuesen, previamente modificadas las condiciones del desierto y la selva. Aunque esto también, no sería posible si no existieran factores particularmente personales o subjetivos que hay en el hábito de cada persona, en donde el gusto por las flores podría ser el primer paso en la construcción de presas y canales de regadío. El estímulo del deseo y del esfuerzo podría ser un paso preliminar en el cambio del medio circundante. En donde todo ideal es precedido por una realidad, pero el ideal es algo más que una repetición de imagen interna de lo real. Proyecta una forma más segura, amplia y completa, un bien que se ha experimentado previamente de una manera precaria, accidental y pasajera (Dewey, 1964: 31 – 33).

Pero para precisar el lugar que ocupa el hábito en la actividad, Dewey nos dice que debemos pensar en los malos hábitos (los vicios), como la ociosidad, el juego, el alcoholismo y la afición a las drogas enervantes. Puesto que al pensar en ellos, salta a la vista la unión del hábito con el deseo y con la fuerza impulsora, en donde un mal hábito sugiere una tendencia inherente a actuar y también una sujeción, un imperio sobre nosotros; obligándonos a hacer cosas de las que nos avergonzamos, cosa que, según nos decimos, preferiríamos no hacer; se sobrepone a nuestras resoluciones formales, a nuestras decisiones conscientes. Si somos honrados con nosotros mismos, reconocemos que un hábito tiene esta fuerza *por se*, de forma tan íntima, parte de nuestro propio ser, de nosotros mismos; teniéndonos sujetos, porque nosotros somos el hábito (1964: 33), y en algunas ocasiones el vicio, y en otras ambas.

Es decir, hablar de las características de un mal hábito, nos permite reflexionar acerca de lo que nosotros somos. Exhibiéndonos que los hábitos son inclinaciones, que todos ellos tienen fuerza impelente y que una predisposición

formada por una serie de actos específicos es, en forma inconmensurablemente más íntima y fundamental, puesto que parte desde nuestro yo, que de los discernimientos vagos, generales y conscientes. Siendo de esta forma, todos los hábitos, exigencias de ciertas clases de actividad los cuales constituyen la personalidad; en cualquier sentido inteligible de la palabra voluntad, son la voluntad; forman nuestros deseos efectivos y nos proporcionan las capacidades activas; rigen nuestros pensamientos, determinando cuáles deben surgir y fortalecerse y cuáles han de pasar de la luz a la oscuridad. Por lo que los hábitos podrían ser considerados como medios activos que se proyectan, son formas de actuar enérgicas y dominantes que están íntimamente relacionadas a un fin (Dewey, 1964: 34)⁸.

Pero para que lo anterior sea posible, el hábito debe traer consigo el sentido de actividad, de realidad. Una actitud y disposición, en su uso ordinario, son palabras que sugieren algo latente, potencial, algo que requiere un estímulo positivo externo para entrar en actividad. En donde la esencia del hábito es una predisposición adquirida hacia formas o modos de reacción y no hacia actos en particular, a menos que en condiciones especiales, éstos sean la expresión de una forma de comportamiento. Por lo que hábito quiere decir sensibilidad o accesibilidad especial a ciertas clases de estímulos, de predilecciones y aversiones permanentes; no simple repetición de actos específicos, por lo que significa voluntad (Dewey, 1964: 49).

Dewey plantea que por voluntad, el sentido común entiende algo práctico y en movimiento; comprende el grupo de hábitos o disposiciones activas que inducen a un hombre a hacer lo que hace. Así la voluntad no es algo opuesto a las consecuencias o que esté separado de ellas, sino su causa; es la causalidad en su aspecto personal, es aspecto que precede inmediatamente a la acción. Pero esta voluntad de hacer algo, no puede ser entendida como un sustituto de la acción o como una forma de no hacer nada, sino en el sentido de que, en igualdad de condiciones, la correcta

⁸ Las palabras medios y fines son dos nombres con que se designa una realidad, no denotando una división de ésta, sino una diferenciación en la manera de juzgarla. “Fin” es el nombre que se le da a una serie de actos considerados colectivamente, como el término “ejército”. “Medios” quiere decir esta misma serie considerada distributivamente, como este soldado, aquel oficial (Dewey, 1964: 46). En otras palabras, el fin remite al qué, mientras que el medio, al cómo.

disposición significa una tendencia a actuar, una energía potencial que sólo necesita una oportunidad para hacerse cinética y manifiesta. Puesto que si no hay una disposición “virtuosa” es hipocresía o engaño a sí mismo (1964: 51)⁹.

Pero la moral tiene que ver con las costumbres de cada sociedad, de cada tiempo, de cada momento, Dewey (1964: 79ss), plantea que mientras para el antropólogo, a efectos prácticos, la moral significa costumbres, maneras populares de obrar, hábitos colectivos establecidos; los moralistas teorizantes sufren generalmente la ilusión de que su propio tiempo y lugar son, o debieran ser, una excepción. Pero en todo tiempo y lugar, las costumbres proporcionan las normas de las actividades personales, siendo el patrón en que debe cruzarse la actividad personal. Pero debido a la actual movilidad y a la mezcla de costumbres, el individuo dispone ahora de una enorme variedad de patrones de costumbres, y puede ejercitar su ingenio personal al escoger y reacomodar sus elementos. En otras palabras, puede, si así lo quiere, adaptar inteligentemente las costumbres a las condiciones, con lo cual las modifica. En todo caso, las costumbres constituyen normas morales, ya que son demandas activas de ciertas maneras de obrar.

Además, ciertos rasgos de carácter poseen una conexión tan evidente con nuestras relaciones sociales que se les llaman “morales” en un sentido enfático: fidelidad, honradez, castidad, amabilidad, etc. pero esto significa solamente que, comparados con otras actitudes, son centrales, que llevan consigo otras actitudes. Son morales en un sentido enfático porque están tan íntimamente asociados con millares de otras actitudes que no se reconocen explícitamente y de lo que no se tiene, a veces, hasta los nombres. La moral concierne nada menos que a todo el carácter y todo el carácter es idéntico al hombre en todas sus manifestaciones concretas. Poseer la virtud no significa haber cultivado unos cuantos rasgos determinados exclusivos: significa ser pleno y adecuadamente lo que es capaz de llegar a ser mediante la asociación con los demás en todas las funciones de la vida (Dewey, 2004).

⁹ Sobre este punto, Dewey pone como ejemplo a Kant, cuando llega al límite de la separación entre el valor moral y sus consecuencias, teniendo el suficiente juicio para sostener que una sociedad de hombres de buena voluntad sería una sociedad que de hecho mantendría la paz social, la libertad y la cooperación.

Ahora bien, otorgar sentido a la conducta de la persona, no quiere decir validar con nuestras acciones el contenido y significación de normas extrínsecas que pretendan guiar dichas acciones. Es más bien, construir significado para una actividad presente. De esta manera, en la actividad presente, y no la persecución de lejanos ideales de perfección, la que está cargada de significación moral, porque es en la actividad presente, y sólo en ella, donde las personas se juegan el sentido que sus acciones puedan tener, donde se forman de acuerdo con aquello que naturalmente son, donde construyen sus hábitos esenciales que conforman su carácter, donde en una palabra, se educan. El así como el esfuerzo moral por encontrar significado a la actividad presente es la base misma de todo proceso educador y como su tarea moral puede ser definida como tarea educativa. “En el sentido más amplio de la palabra, moral es educación; es aprehender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción” (Dewey, 1964: 256).

Para terminar este apartado, el mismo autor (Dewey, 2004: 299) nos dice que una visión estrecha y moralista de la moral es responsable del fracaso en reconocer que todos los fines y valores deseables en la educación son en sí mismos morales. Que la disciplina, el desarrollo natural, la cultura y la eficiencia social son rasgos morales, son caracteres de una persona que es un miembro valioso de aquella sociedad que la escuela tiene por misión desarrollar. No basta con que el hombre sea bueno, debe ser bueno para algo. Es decir, el ser bueno para algo, es la capacidad para vivir como un miembro social de modo que el que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye. Lo que obtiene y lo que da como ser humano, como un ser con deseos, emociones e ideas no son posesiones externas, sino una ampliación y profundización de la vida consciente, una comprensión de sentidos más intensa, disciplina y expansiva. La disciplina, la cultura, la eficacia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. Por lo que la educación no es un medio para esa vida. La educación es tal vida. Ya que mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo.

2.1.2 La moral vista desde Bernard Lonergan

Antes de comenzar este apartado, quisiera comentar, que la moral para Lonergan y algunos estudiosos de él, a diferencia del autor anterior no es un concepto que se encuentre en conductas o sujetos abstractos, sino el resultado de ciertas operaciones interiores de un sujeto concreto que se dan a través de actos intencionales y conscientes. En donde la moral va más allá de la acción, de la ley, de los principios y de las conductas abstractas¹⁰, teniendo que ver con la libertad efectiva del ser humano derivada de un desarrollo intelectual y volitivo completo que parte de una intencionalidad consciente de un sujeto concreto.

Lonergan mira el ámbito moral desde la espontaneidad del sujeto concreto, que a través de seguir los principios del método transcendental, y de manera intencionalmente consciente y crítica se va desarrollando humanamente, es decir mejorando su propio ser, su propio potencial para continuar haciéndose, siempre en miras de algún bien humano. Pero, ¿qué se entiende por bien?, ¿cómo se puede derivar una noción del bien en el hombre, en la vida y en su autotransender? Para esto Lonergan (2001: 33ss) nos dice: *el bien siempre es concreto, pero las definiciones son abstractas*. Por lo que para entenderlo se deba reunir sus diferentes componentes: habilidades, sentimientos, valores, creencias, cooperación, progreso y decadencia, los cuales se explican a continuación:

2.1.2.1 Habilidades

Es el grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado. También se puede entender, como la destreza que tiene todo ser humano para resolver, a través de diferentes operaciones internas, situaciones nuevas que se presentan. Lonergan lo explica así:

Jean Piaget descompuso en sus elementos el proceso de adquisición de una habilidad. Todo elemento nuevo consiste en una adaptación a algún objeto nuevo o a alguna situación nueva. Piaget distingue en toda adaptación dos mecanismos: la asimilación y la acomodación. La asimilación pone en juego las

¹⁰ Dicho por el Dr. Armando Rugarcía en asesoría.

operaciones espontáneas, o aprendidas anteriormente, que se han empleado con éxito en objetos de alguna manera semejantes o en uno. Situaciones de alguna manera análogas. La acomodación, a través de un proceso de ensayo y error, modifica y completa gradualmente las operaciones aprendidas anteriormente.

A medida que se hace la adaptación a un mayor número de objetos y de situaciones, se desarrolla un doble proceso. Por una parte, hay una diferenciación creciente de operaciones, de modo que cada vez que hay más operaciones diferenciadas en el repertorio de cada uno. Por otra parte, las combinaciones de operaciones diferenciadas se multiplican cada vez más. ...

Finalmente, hay que mencionar la noción de mediación. Las operaciones se llaman inmediatas cuando sus objetos están presentes. Así, el acto de ver es inmediato a lo que se está viendo; el acto de oír, a lo que se está oyendo; el tacto, a lo que se está tocando. Pero mediante la imaginación, el lenguaje y los símbolos, operamos de una manera compuesta: inmediatamente con relación a la imagen, la palabra y en símbolo; mediatamente, con relación a lo presentado o a lo significado. De esta manera venimos a operar, no solamente con respecto a lo presente y actual, sino también a lo ausente, a lo pasado, lo futuro, lo meramente posible o ideal, lo normativo o lo fantástico... Llamándose estas operaciones: mediatas.

Esta distinción entre operaciones inmediatas y operaciones mediatas tiene una gran importancia... ofrece un principio para distinguir entre culturas inferiores y culturas superiores. La cultura inferior corresponde a un mundo mediado por la significación pero que carece de controles sobre la significación y que por eso cae fácilmente en la magia y el mito. La cultura superior desarrolla técnicas reflexivas que actúan sobre las mismas operaciones mediatas en un esfuerzo por salvaguardar la significación

En correspondencia con los diferentes grados de desarrollo y los diferentes mundos mediados por la significación, hay diferencias semejantes en la diferenciación de la consciencia. Es solamente en el proceso de su desarrollo como llega el sujeto a hacerse consciente de sí mismo y de la distinción que existe entre él y su mundo. A medida que el sujeto desarrolla la percepción de su mundo y de la conducta que observa dentro de él, comienza a familiarizarse con diversos esquemas de experiencia.

De donde se puede establecer, que si bien Piaget o Lonergan no nos dan una definición exacta del concepto habilidad, se pueden distinguir las etapas del desarrollo cultural y de caracterizar la liberación del hombre frente a ese desarrollo, ya sea en el juego, en la experiencia estética, religiosa.... Si bien esto no nos permite definir la habilidad de un concertista para interpretar en el piano una sonata, si nos dice o nos permite conocer en qué consiste su habilidad técnica.

2.1.2.2 Sentimientos

Lonergan parte de la postura de que los sentimientos se desarrollan no menos que las habilidades. Asegura que dichos sentimientos son primordialmente espontáneos, puesto que no están sometidos al mandato de nuestra decisión como lo son el movimiento de nuestras manos. La importancia de ellos es que una vez surgido o aparecido, pueden ser reforzados por medio de la atención y de la aprobación, pudiendo ser, también, debilitados por la desaprobación y la distracción, en donde dicho reforzamiento o debilitación no sólo fomenta o reprime sentimientos, sino que pueden modificar la escala de preferencias espontáneas de cada uno.

Este tipo de sentimiento, que tiende a ser respuestas intencionales, se refieren a dos categorías principales de objetos:

1. A lo agradable o desagradable, a lo satisfactorio o insatisfactorio. Siendo este tipo de respuestas ambiguas, puesto lo que es agradable puede ser un bien verdadero, pero sucede también que lo que es un bien verdadero puede ser desagradable.
2. A los valores, ya sea el valor óntico de las personas, o el valor cualitativo de la belleza, de la comprensión, de la verdad, de los actos virtuosos, de los actos nobles. Llevándonos esta categoría de respuesta a la auto-transcendencia y a elegir un objeto o una persona por causa del cual nos transcendemos a nosotros mismos.

Lonergan especifica que los sentimientos no solamente responden a los valores sino que lo hacen de acuerdo con una escala de preferencia. Pudiendo de esta forma, distinguir en un orden ascendente, valores vitales, como la salud y la fuerza, la gracia y el vigor, prefiriendo normalmente evitar el trabajo, las privaciones y los dolores requeridos para adquirirlos, mantenerlos o restaurarlos.

A pesar de que los sentimientos son presentados como respuestas intencionales, no son estrictamente transitorios, limitados al momento en el cual nos encontramos aprehendiendo un valor opuesto y, que no se desvanecen en el

momento en el cual suprimimos nuestra atención. Lonergan afirma que hay sentimientos que nos excitan fácilmente pero que también así de fácil se desvanecen. Hay sentimientos que hemos reprimido o inhibido con la represión, y que llevan a una vida infeliz y subterránea. Pero existen también sentimientos de los cuales somos plenamente conscientes y que son tan profundos y fuertes, especialmente cuando son reforzados deliberadamente, que canalizan nuestra atención, configuran nuestro horizonte y dirigen nuestra vida, por ejemplo: el amor.

Además, los sentimientos son enriquecidos y refinados mediante el estudio atento de la riqueza y variedad de los objetos/sujetos que los excitan, y así una no pequeña parte de la educación consiste en fomentar y desarrollar un clima de discernimiento y de gusto, de alabanza diferenciada y de reprobación cuidadosamente formulada, que ayudará las capacidades y tendencias de los alumnos, ampliando y profundizando su aprehensión de los valores y ayudándolo en su propio auto-transcenderse.

2.1.2.3 La noción de valor: cualidades de todo ser humano

Llegados a este punto, es necesario considerar que para la formación moral se debe dar especial importancia al papel que desempeñan los valores, pues, como dice Latapí los valores intervienen en la conformación de la conciencia individual y en la formulación de los juicios morales. De ahí que, exista la necesidad de hablar acerca de éstos (2002:30).

Para Latapí (2001) el valor no es un término unívoco que se pueda definir fácilmente, por lo cual sus significados deben puntualizarse desde diversas disciplinas, como la filosofía, la antropología cultural, la psicología, la sociología y la pedagogía. De donde los diversos sentidos en que se usa, se destacan los cuatro significados siguientes para la educación:

1. Por *valor* se entiende un juicio apreciativo que acompaña o prepara los comportamientos; al usarlo en este sentido se enfatiza su componente intelectual.
2. Se le usa también en el sentido de *motivo* de la acción, subrayando en este caso la carga emocional que acompaña al juicio y por la cual éste pasa a ser una *convicción*; por esto se define al valor también como una *predisposición afectiva favorable a un determinado bien*, y en esta acepción se incluyen también las *actitudes* favorables hacia ese bien.
3. También se usa el término *valor* para designar una dinámica apetitiva, una aspiración o deseo de obtener o de realizar un bien determinado; el conjunto de valores, en este sentido, sería el *ideal de vida*.
4. Finalmente, se habla de valores aludiendo a la configuración o estructuración de la personalidad; el sustrato psíquico – que todavía es muy poco conocido – en el que procesamos los estímulos que recibimos del medio, desarrolla, en fases sucesivas de integración, ciertas pautas consistentes, conforme a las cuales interpretamos y valoramos la realidad. Los juicios se integran de una determinada manera y se manifiestan como rasgos estables del modo de ser; así surge una identidad psicológica particular y congruente; es lo que suele llamarse el *carácter* de una persona.

Adela Cortina (2000: 15-31) plantea que: Hablar de valores no es un tema de moda, es de actualidad. Los valores son componentes tan inevitables del mundo humano que resulta imposible imaginar una vida sin ellos. Y esto es lo que sucede concretamente con los valores morales, porque la moral *la llevamos en el cuerpo*, ya que no hay ningún ser humano que pueda situarse más allá del bien y del mal morales, puesto que todos somos inevitablemente morales. Los valores valen realmente, por eso nos atraen y nos complacen, no son pura creación subjetiva. Los valores son cualidades que nos permiten acondicionar al mundo, hacerlo habitable. Un valor no es un objeto, no es una cosa, no es una persona, sino que está en la cosa (*un hermoso paisaje*), en la persona (una persona *solidaria*), en una sociedad

(una sociedad *respetuosa*), en un sistema (un sistema económico *justo*), en las acciones (una acción *buen*a).

Por otra parte Peck dice “los valores son aquellas cualidades como la verdad y la responsabilidad que consideramos importantes, y que nuestras decisiones las llevamos a cabo principalmente con base en lo que consideramos más valioso”. Rugarcía complementa diciendo que “los valores son cualidades críticamente objetivas-subjetivas del bien concreto que se quiere realizar con las propias acciones para alguien querido”, “una alternativa verdadera del bien del orden”, que la consciencia de un sujeto individual o colectivo va afirmando en medio de su propia circunstancia histórica. Por lo tanto, los valores no son cualidades universales abstractas, sino cualidades críticas de bienes concretos, sean éstos objetos o acciones, es decir, “los valores son más bien aquello a lo que tiende la valoración, la decisión y la acción auténticamente humana”.

Asimismo Rugarcía (libro en Proceso) subraya que la más completa definición clásica de valor que ha encontrado, es aquella que describe la integración aludida entre sentido e impacto en la convivencia, sugerida por el General de los jesuitas P. H. Kolvenbach¹¹ que dice: “Un valor significa literalmente, algo que tiene un precio, que es precioso, que vale la pena y por lo que el hombre *está dispuesto* a sufrir y a sacrificarse, ya que le da una razón para vivir, y, si es necesario, aún para morir”. Por lo cual, Rugarcía continúa reflexionando y dice que este planteamiento resalta, que los valores otorguen a la existencia humana la dimensión del sentido. Los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter propios. Los valores son algo fundamental para la vida personal, puesto que definen la calidad de la existencia, su anchura y su profundidad” (en Rugarcía, libro en proceso).

¹¹ A partir de esta definición de valores de Kolvenbach, Rugarcía ha elaborado dos tipos de valores: 1) los valores de sentido, aquellos relacionados al sentido de la existencia; de las razones para vivir los cuales tienden a ser personas y, 2) los valores de convivencia, es decir, los que versan sobre la relación humana que de este sentido se desprende, abrazándose a los de significado. Es decir, aquellos que tienden a buscarse o vivirse para o con personas que han sido asumidas como razones para vivir, personas que armonizan la existencia de cada uno, personas a quien se quiera.

Los valores son una categoría cultural del bien humano, pero que surgen de la plena consciencia de los sujetos, del juicio de valor; puesto que el valor no es algo que ande por ahí nada más en la cultura y que se nos tenga que imponer brutalmente, sin nuestra consideración consciente. Después de todo, la vida, nos demos cuenta o no, la vivimos en función de “nuestros valores” (Rugarcía, libro en proceso).

Rugarcía, y continuando con él más adelante, dice que hablar de valores implica hablar de la persona, de su intimidad, de su afectividad, de su psique, de lo que parece bueno o dañino, del sentido de su existencia, del horizonte de su andar en el mundo. Los valores resultan del juicio de valor, teniendo éstos cinco características:

1. Tienen que ver con el sentido de la vida y la convivencia que buscan realizar el bien humano.
2. Están fuertemente correlacionados con la afectividad o el psiquismo del sujeto, con los sentimientos intencionales.
3. Son una consecuencia irrenunciable de las valoraciones o juicios de valor.
4. Los valores necesitan de un método interior más que de un contenido para poder ser afirmados y para decidir en función de ellos en medio de la propia circunstancia histórica.
5. Los valores se afirman, solamente, en medio de una cultura que manifiesta, de una u otra forma, una escala de valores que nos interpela.

Por lo tanto, los valores no son conceptos abstractos, sino verdaderos bienes concretos que implican compromisos existenciales con alguien a quien se valora-quiere. Los valores se tienden a ratificar por medio de juicios de valor en la búsqueda del verdadero bien para la persona amada. Del mismo modo, la virtud, mejor dicho, el sujeto virtuoso es aquél que actúa de manera recurrentemente responsable con la decisión verdaderamente auténtica, es decir, aquella decisión que es, a su vez, congruente con el juicio de valor final que evalúa su consciencia diferenciada. De ahí

que se pueda concluir que toda decisión afecta y me afecta, tiende a modificar mi vida presente y futura, y la de los demás.

Entonces, los valores tienen que ver con la vida humana, con la vida concreta de los seres humanos, con tu vida, con la mía, la de ellos y la de otros, los cuales son captados al relacionarlos con algo más. En cuanto a sentido, son una razón para vivir, los cuales están detrás de las acciones, relacionándose con aspectos interiores de las personas como preferencias, afectos y decisiones los cuales permiten trabajar la relación entre el exterior que los presenta y el interior del sujeto que los asume o no.

Para Lonergan (2001), el valor es una noción transcendental. Es lo que se tiende a alcanzar en las cuestiones que se ponen a la valoración, así como lo inteligible es lo que se tiende a alcanzar en las cuestiones que se ponen a la inteligencia, y la verdad y el ser es lo que se tiende a alcanzar en las cuestiones que se ponen al juicio fáctico. Dicho tender-a no es un conocimiento. Es decir, cuando se pregunta qué, para qué, o por qué, no se conocen aún las respuestas pero se está tendiendo a alcanzar lo que sería conocido como si se conocieran las respuestas; o, por el contrario, si se pregunta si esto es verdaderamente bueno o sólo lo es en apariencia, o si esto es o no es valioso, o se conoce todavía el valor, pero se está tendiendo a alcanzarlo.

Las nociones transcendentales son el dinamismo¹² de la intencionalidad consciente, las cuales hacen pasar al sujeto de los niveles inferiores a los niveles superiores de la consciencia, del plano experimental al plano intelectual, del plano intelectual al plano racional, del plano racional al plano existencial. Además, con respecto a los objetos, estas nociones hacen de intermediarias entre la ignorancia y el conocimiento; más aún, estas nociones se refieren inmediata y directamente a los

¹² ... atender a los datos, captar su inteligibilidad, formular el contenido de nuevos insights, y verificar su validez. Es decir, los dinamismos es el paso de experimentar a entender a juzgar. Cada uno de nosotros puede verificar en su propio a consciencia este dinamismo inmanente de la actividad cognoscitiva. Toda cultura y todo campo de cada cultura, promueve actividades cognoscitivas diversas, pero es éste único dinamismo el que subyace como condición de posibilidad. El dinamismo, tiene un carácter inmanente, normativo y unitario (en Mayer Foulkes, 2004).

objetos, mientras que las respuestas se refieren a los objetos sólo mediatamente, en cuanto son respuestas a las cuestiones orientadas intencionalmente a los objetos.

Las nociones transcendentales no solamente conducen al sujeto a la plena consciencia, y lo dirigen hacia sus propios objetivos, sino que lo proveen de criterios que le permiten conocer si está alcanzando dichos objetivos. Por ejemplo: el deseo de comprender se satisface, cuando se llega a la comprensión, pero queda insatisfecho con cualquier comprensión incompleta, y así es fuente de cuestiones ulteriores. El deseo de la verdad impulsa a la racionalidad a dar su asentamiento cuando la evidencia es suficiente, pero rehúsa dicho establecimiento y presenta dudas cuando la evidencia es insuficiente. El deseo del valor recompensa con una conciencia feliz a quien logra auto-transcenderse, y entristece con una conciencia infeliz a quien no lo hace.

Las nociones transcendentales son la fuente de las cuestiones iniciales y de las cuestiones ulteriores del sujeto. Son enteramente concretas, puesto lo concreto no es lo real considerado bajo este o aquel aspecto, sino considerado bajo todos sus aspectos y en todas sus formas. Mediante la noción transcendental del valor y su expresión en una conciencia buena y en una conciencia intranquila, es como puede el hombre desarrollarse moralmente. Pero un juicio moral integral es siempre obra de un sujeto plenamente desarrollado en su auto-transcenderse o, como diría Aristóteles, de un hombre virtuoso”.

Dice Lonergan *“el valor es el bien en cuanto es el objeto posible de la elección racional”*. Los valores tienden a ser verdaderos o falsos: son verdaderos en la medida en que la elección posible es racional, pero son falsos en la medida en que la posibilidad de la elección resulta de un soslayo de la autoconciencia, o de la racionalización, o de la capitulación moral. Son terminales en cuanto son objetos de elecciones posibles, pero son originantes en cuanto que, de manera directa y explícita o indirecta e implícita, el hecho de que sean escogidos modifica nuestra disposición volitiva habitual, nuestra orientación efectiva en el universo, y con ello, nuestra contribución al proceso dialéctico del progreso y de la decadencia. En fin, o

bien son actuales, o bien están en proceso, o bien están en proyecto, según hayan sido ya realizados, o estén en vías de serlo, o estén simplemente siendo considerados (2004, 693-694). Complementando lo anterior, Rugarcía dice:

“Un valor es aquello que está en el horizonte de los juicios y decisiones; es un bien concreto juzgado críticamente que dinamiza y orienta las decisiones-acciones para mejorar o trascender el bien de orden¹³. Esta noción crítica de valor implica que la calidad de la vida humana, las relaciones intersubjetivas, penden del hilo de la congruencia entre la decisión verdaderamente auténtica y la acción que se efectúe, es decir, de los valores que se vayan afirmando y promoviendo en la vida, de las personas que al mismo tiempo se vayan afirmando como razones existenciales o emocionales para actuar. El bien que porta un objeto o una acción, siempre es concreto y siempre es para alguien. Sentido y convivencia, ser capaz de discernir o evaluar entre bien de orden y verdadero bien de orden, es la clave para entender el mundo de los valores en la educación y en la existencia humana” (libro en proceso).

Por lo tanto, los valores son elementos integrantes de toda acción educativa, dicen Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos (2001), es decir, en toda tarea profesoral los valores siempre son operantes. De forma consciente o inconsciente el maestro ha actuado y actúa siempre, desde una determinada concepción del mundo, del hombre y desde la sociedad desde un determinado sistema de valores, que mediatizando su interpretación de la realidad, lo condiciona en una determinada orientación, en su actuación como docente. La selección de los contenidos del curso, la prioridad que establece en los mismos, las actividades a realizar, las teorías en las cuales se basa su actividad pedagógica, la visión de su función como profesor, el clima de la clase, la metodología, etc., no escapan a la influencia de sus valores. Por lo tanto, no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo sin valores.

Finalmente, es válido decir, como dice Rugarcía, *“detrás de toda decisión humana se encuentran agazapados los valores”*. Puesto que *“los valores son aquello que elige la decisión y realiza la acción humana”*. Siendo el drama de la existencia este ir lidiando con la tensión existencial que implica decidir-actuar en función de

¹³ El bien de orden es la estructura social, por la cual las diversas instancias del bien particular de manera recurrente pueden ser dadas o no. El cual se da por medio de decisiones-acciones inteligentes, de sentido común en cuanto al bien concreto que se persigue ante ciertos hechos intersubjetivos, ante cierto *modus operandi*. Es decir el bien de orden es lo que dirige y guía las decisiones-acciones auténticas de cada uno de los sujetos en busca del bien humano.

personas. Y que de esta forma, por medio de la decisión con base en valores, el ser humano tiende a comprometerse en serio.

2.1.2.4 Juicios de valor

Existen dos tipos de juicios de valor: simples o comparativos. En el primer caso, afirman o niegan que X es verdaderamente bueno o sólo en apariencia; mientras que en el segundo comparan diferentes instancias de lo que es verdaderamente bueno para afirmar o negar que una cosa es mejor que otra. Siendo estos juicios objetivos o subjetivos en la medida con que proceden, o no, de un sujeto que se auto-trasciende. En donde el criterio de su verdad o de falsedad está en la autenticidad¹⁴ o falta de autenticidad del sujeto.

Asimismo, Lonergan plantea que los juicios de valor difieren de los juicios de hecho por su contenido, aunque no en su estructura. Difieren en el contenido porque se puede aprobar lo que no existe y reprobar lo que existe. No difieren en la estructura, en cuanto en ambos se da la distinción entre criterio y significación. Teniendo ambos como criterio, la auto-trascendencia del sujeto, que es únicamente cognoscitiva en los juicios de hecho y tiende a ser auto-trascendencia moral en los juicios de valor. Es decir, los juicios de hechos enuncian o pretenden enunciar lo que es o no es, mientras que los juicios de valor enuncian o pretenden enunciar lo que es verdaderamente bueno o realmente mejor.

Es necesario decir, que los juicios verdaderos de valor van únicamente más allá de la auto-trascendencia intencional, sin alcanzar la plenitud de la auto-trascendencia moral. Puesto que esta plenitud en el orden moral no consiste en saber, sino en hacer. Por ejemplo, se puede conocer lo que es justo, sin llegar a hacerlo. Pero el hombre que conoce el bien y no lo hace, o tiene que ser lo bastante

¹⁴ En su libro de Insight, Lonergan habla del término autenticidad como una condición necesaria para la cooperación armónica de los componentes consciente e inconsciente del desarrollo. Siendo éste un proceso de rectitud y sinceridad contrario a cualquier actitud de engaño y arrogancia. Es un proceso consciente que no excluye la posibilidad paradójica de que puede realizarse de manera inconsciente. La ley de la autenticidad: todo desarrollo implica un punto de partida del sujeto tal como es; un punto de llegada del sujeto tal como ha de ser. Es un proceso. Es como un pensar que la autenticidad ocurra en espíritus sencillos y rectos, carentes de introspección y de psicología profunda; sin embargo esto no es una regla (1999: 557-559).

humilde para reconocerse pecador, o comenzar a destruir su ser moral por medio de la racionalización, es decir, pretendiendo que lo que es verdaderamente bueno, realmente no lo es en absoluto. Así pues, el juicio de valor es una realidad en el orden moral.

Pero existe un tercer componente intermedio al juicio de hecho y al juicio de valor: las aprehensiones del valor, las cuales se dan en los sentimientos a través de categorías ulteriores de respuestas intencionales que acoge el valor óntico de una persona, o el valor cualitativo de la belleza, de la comprensión, de la verdad, de las acciones nobles, de los actos virtuosos, de las grandes realizaciones. Porque estamos dotados de tal manera que no solamente ponemos cuestiones que nos conduzcan a la auto-trascendencia. En muchas ocasiones no sólo podemos reconocer las respuestas correctas, constituidas de la auto-trascendencia intencional, sino que respondemos también con el estremecimiento de todo nuestro ser cuando entrevemos la posibilidad o la actualidad de la auto-trascendencia moral y que tiene que ver sobre los valores, las escalas de preferencias, los sentimientos y su desarrollo.

En el juicio de valor se unen tres componentes:

- a. El conocimiento de la realidad, siendo el primordial el de la realidad humana.
- b. Las respuestas intencionales a los valores.
- c. El impulso inicial hacia la auto-trascendencia moral, constituido por el mismo juicio de valor.

En donde el juicio de valor presupone el conocimiento de la vida misma, de las posibilidades humana próximas o remotas, y de las consecuencias probables de los planes de acción que se han proyectado. Por lo que cuando este conocimiento es deficiente los nobles sentimientos tienden a expresarse en lo que es llamado idealismo moral, lo que equivale a los amables propósitos ineficaces y que a menudo hacen más mal que bien. Pero el conocimiento solo no basta, pues todo hombre tiene algún grado de sentimiento moral y, como dice el refrán, *hay honor aún entre*

los ladrones. De aquí, la necesidad de que los sentimientos sean cultivados, iluminados, fortificados, afinados y purificados de sus impurezas.

Asimismo, el desarrollo del conocimiento y del desarrollo del sentimiento moral llevan al descubrimiento existencial, al descubrimiento de uno mismo como ser moral, a la toma de consciencia de que uno no sólo elige planes de acción, sino que también por medio de ellos se hace un ser humano auténtico o inauténtico. Surgiendo de esta forma en la consciencia la importancia del valor personal y la significación de la responsabilidad personal. Por lo que la importancia de los juicios de valor de un sujeto, aparecen como la puerta para la realización o la pérdida de sí mismo.

Pero no todo desarrollo o todo crecimiento nos llevan a la formación de hombres auténticos. En la vida, existen diferentes desviaciones ocasionadas por necesidades neuróticas. Existen formas de vida por las cuales algunas personas se instalan en rutinas de confort negando toda posibilidad de cambio para el enriquecimiento de sus formas y/o estilos de vida. Por otra parte, se dan esfuerzos erróneos para apaciguar una consciencia intranquila, mediante la ignorancia, la minimización, la negación o el rechazo de valores superiores. En donde la escala de preferencia se deforma, los sentimientos se amargan, las desviaciones se infiltran en la perspectiva que se tiene, la racionalización se introduce en la moral, la ideología en el pensamiento, llegándose, en muchas ocasiones, a odiar lo que verdaderamente es bueno y, a amar, lo que verdaderamente es malo.

José de Finance (en Lonergan, 2001: 45-46) en su estudio sobre la acción humana, distingue dos tipos de libertades:

- a. La *libertad horizontal*, que es el ejercicio de la libertad dentro de un horizonte determinado y teniendo como punto de apoyo una postura existencial correspondiente a dicho horizonte.
- b. La *libertad vertical*, es el ejercicio de la libertad que elige una postura existencia y el horizonte correspondiente. La cual puede ser:

- ♦ Implícita, ocurriendo cuando el sujeto responde a los motivos que lo impulsan hacia una autenticidad cada vez mayor, o cuando uno hace caso omiso de dichos motivos y se deja arrastrar hacia una forma de ser cada vez más inauténtica.
- ♦ Explícita, la cual ocurre cuando el sujeto responde a la noción transcendental de valor y determina lo que es valioso y apropiado hacer de sí mismo, así como también, lo que es apropiado hacer para con su prójimo.

De esta forma el sujeto se ve en la necesidad de forjar un ideal de la realidad humana y de su perfección, consagrándose a ese ideal. Por lo que a medida que crece el propio conocimiento, la experiencia se enriquece y, a medida que la acción de uno se amplía o se estrecha entonces, el ideal puede ser revisado y la revisión puede repetirse muchas veces. Y es en esta libertad vertical, ya sea implícita o explícita, es en la que se deben encontrar los fundamentos de nuestros juicios de valor, los cuales a través del desarrollo histórico del hombre y la apropiación personal que un individuo hace de su herencia social, cultural y religiosa por los cuales hallan su contexto propio y alcanzan su claridad y purificación.

Finalmente Lonergan nos dice: *Mediante la noción transcendental del valor y su expresión en una consciencia buena y en una consciencia intranquila, es como puede el hombre desarrollarse moralmente. Pero un juicio moral integral es siempre obra de un sujeto plenamente desarrollado en su auto-trascenderse o, como diría Aristóteles, de un hombre virtuoso* (2001: 46)¹⁵.

¹⁵ En el entendido de que “la virtud es un hábito, una cualidad que depende de nuestra voluntad y consiste en un medio que dice relación a nosotros y es determinado por un principio racional en la forma en que lo determinaría un hombre verdaderamente sabio” (nota a pie. Lonergan 2001: 46).

2.1.2.5 Creencias

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, la creencia es un modelo habitualmente basado en la fe creada por la mente, idealizándose generalmente en la interpretación de un contenido cognoscitivo o de un hecho (abstracto o concreto) de los cuales se desconocen demostración absoluta o no se exige una justificación o fundamento racional.

Para Lonergan, la creencia tiene que ver con la apropiación de la herencia social, cultural y religiosa en el cual cada sujeto está inmerso y por las cuales se establecen presupuestos que se asumen como ciertos, que son aceptadas ordinariamente ya que no se tiene el tiempo, ni la inclinación y quizás tampoco se tenga la habilidad para investigarlos por sí mismos. En donde los juicios con los que se da su asentamiento a verdades de hechos y verdades de valor muy pocas veces dependen exclusivamente del conocimiento inminente, generado en el interior del individuo; porque dicho conocimiento no subsiste por sí mismo en el comportamiento separado, sino que existe en función simbiótica con un contexto de creencias mucho más amplio (2001).

Es decir, una creencia, o conjunto de creencias, agrupa de alguna manera a un conjunto de individuos los cuales idealizan una proposición que plantea la propia afirmación y surge como potencial verdad (ya que solo es una creencia) y acumulando en su saber lo que se ajusta a la misma, constituyendo un entramado cultural y social que forma una potencial identidad de agrupación de individuos que compartan creencias similares; dichas creencias generalizadas establecen lo que se denomina un dogma, definiendo una moral necesaria para poder formar parte del grupo. Tal ocurre con algunos tipos de sectas de cualquier índole.

Por lo que el conocimiento humano, no es una posesión individual, sino más bien un fondo común, del que cada uno puede beneficiarse si acepta creer, y al que cada uno puede contribuir en la medida en que realice correctamente sus propias operaciones cognoscitivas y reporte con exactitud sus resultados. Sobre esto dice Lonergan:

El hombre no aprende si no emplea sus propios sentidos, su propia mente, su propio corazón; pero no aprende exclusivamente por estos caminos. También aprende de los demás, no solamente por la repetición de las operaciones que ellos han realizado, sino en la mayoría de los casos, tomando su palabra como transmisora de conocimientos. Mediante la comunicación y la creencia se originan un sentido común, un conocimiento común, una ciencia común, valores comunes, un clima común de opinión. Sin duda alguna, este fondo público puede adolecer de vacíos, carencias de comprensión, errores, prejuicios. Pero es lo que hemos alcanzado, y el remedio, para sus deficiencias no es el rechazo de la creencia y el retorno al primitivismo, sino la postura crítica y sin egoísmos, que en éste, como en otros asuntos, promueve el progreso y evita la decadencia (2001: 49).

Por lo tanto, las creencias pueden generarse de diferentes fuentes, ya sean externas, originadas a través de las explicaciones dadas por grupos de personas pertenecientes a una cultura o contexto determinado y de manera interna cuando surgen del interior del sujeto a través de sus convicciones o juicios de valor. En donde una creencia puede tener o no base empírica, por ejemplo, las creencias religiosas son dogmáticas, por lo que carecen de fundamentación empírica y, por lo tanto las hace opuestas de la ciencia, el cual es contraído a partir de datos obtenidos mediante un método experimental o a través de cálculos precisos y probatorios.

2.1.2.6 Cooperación: La estructura del bien humano.

Lonergan parte de que el bien es a la vez individual como social y a su vez estos dos se combinan. Para su explicación el autor considera dieciocho términos que están ubicados la siguiente tabla (Cuadro 2.2 La estructura del bien humano):

INDIVIDUOS		GRUPOS	FINES
Potencialidades	Actuaciones		
capacidad, necesidad	Operación	Cooperación	bien particular
plasticidad, perfectibilidad	Desarrollo, habilidad	institución, función, tarea	bien de orden
Libertad	orientación, conversión	relaciones personales	Valor Terminal
Cuadro 2.2 La estructura del bien humano			

En una primera lectura, del cuadro 2.2 anterior, se establecen relaciones horizontales entre cada uno de los términos: capacidad, operación, cooperación y necesidad. Ante esto y como primer momento, Lonergan explica que los individuos tienen capacidad para operar. Operando se procura a sí mismos bienes particulares, en donde las necesidades no son restringidas a las necesidades estrictas, sino a la ampliación que permitan incluir en ellas las carencias de cualquier índole o género. En este ámbito, el bien particular es entendido como cualquier realidad, ya sea un objeto o una acción que responda a una necesidad de un individuo particular.

En segundo lugar se relacionan cuatro términos de la tercera columna vertical descrita en los Grupos: cooperación, institución, función y tarea. Los individuos viven en grupos. En gran parte su operación es cooperación. Siendo esta cooperación configurada por un modelo establecido, a través de una institución que tiene una función por realizar, o por una tarea que cumplir para ese marco institucional. Pudiendo ser este marco: la familia y las costumbres; la sociedad y la educación; el estado y la ley; la economía y la tecnología... constituyendo la base y el modo de cooperación. La manera concreta de ejercer la cooperación es lo que se llama bien de orden. Este bien es distinto a los bienes particulares, pero no está separado de ellos. Este bien de orden consiste básicamente en:

1. En la ordenación de las operaciones, hecha de tal manera que éstas se conviertan en cooperaciones y aseguren la recurrencia de todas las formas del bien particular efectivamente deseadas.
2. En la interdependencia entre los deseos y las decisiones efectivas y la ejecución apropiada por parte de los individuos que cooperan.

Siendo el bien de orden, el bien o mal funcionamiento real del conjunto de relaciones del tipo “si... entonces”, que guían a los operadores y coordinan las operaciones, y el cual sienta su base en las instituciones, siendo el producto de mucho más, de todas las habilidades y destrezas, de todas las industrias y recursos, de toda la ambición y solidaridad de un pueblo entero que se adapta a todos los

cambios de circunstancias, afrontando las nuevas emergencias y luchando contra la tendencia del desorden.

En tercer lugar se deben relacionar los términos ubicados en la segunda línea horizontal: plasticidad, perfectibilidad, desarrollo, habilidad y bien de orden. Partiendo de la capacidad y de las operaciones de los individuos, se obtiene que éstas pueden ser plásticas y perceptibles, las cuales admiten el desarrollo de habilidades que se requieren para las funciones y tareas institucionales, estableciendo formas concretas para realizar la cooperación, llevándonos al bien de orden, explicado anteriormente.

La última fila horizontal agrupa los términos de: libertad, orientación, conversión, relaciones interpersonales y valores terminales, siendo la libertad una auto-determinación, en donde cualquier plan de acción, individual o de grupo, es sólo un bien finito y por lo tanto está abierto a la crítica. Tiene sus alternativas, sus limitaciones, sus riesgos, sus inconvenientes. Por consiguiente, el proceso de deliberación y evaluación no es decisorio por sí mismo. Ahora bien, en la medida en que el impulso del yo opta regularmente por el verdadero bien, el yo alcanza su auto-trascendencia moral y existe auténticamente, se constituye a sí mismo en valor originantes y realiza valores terminales¹⁶.

Por lo tanto, el bien no es una noción abstracta, no es negativo, no es cuestión de decir “No hagas esto o aquello”, como muchas veces se hace en educación, no es cuestión de la maldad, pero tampoco se haya separado del mal. No es un aspecto solo, que quiera encontrar o satisfacer un objetivo establecido. Tampoco es un ideal inexistente, una utopía, ni algo que esté más allá de su posible consecución, por lo cual no es estático, ya que no sólo es producido al ejecutar unos planos de construcción. El bien se encuentra en la vida de los hombres, los cuales se desarrollan, a través de su inteligencia y quienes son capaces de hacer y hacerse

¹⁶ Los valores terminales son los valores que se ha escogido, pudiendo ser formas del bien particular, o un verdadero bien de orden, o una escala verdadera de preferencias de valores y satisfacciones. Correlativos a los valores terminales son los valores originantes, es decir, los que hacen la elección: son personas auténticas que realizan su auto-trascendencia. Estos dos valores, pueden coincidir. Cuando cada miembro de la comunidad quiere la autenticidad para sí y la promueve en los otros en la medida de sus posibilidades, entonces los valores originantes, que son los que eligen, y los valores terminales, que son los elegidos, se recubren y entrelazan (Lonergan, 2001: 56).

todas las cosas, aprendiendo en las siguientes épocas siempre algo más. Por lo tanto, el bien es comprensivo, es una noción absolutamente universal, es totalmente concreto, siendo el ideal la siguiente etapa en el desarrollo de lo concreto, lo cual se aplica a todo lo que existe en esta vida tendiendo a ser un ámbito de lo humano (Lonergan, 2006: 53-57).

Es decir, el bien es humano y sólo es posible en la medida en que se realiza mediante la captación y la elección humanas, siendo un rasgo distintivo del bien humano, ya que sin éstas no existiríamos. Asimismo, la captación humana se desarrolla, de tal suerte que en una época entiende las cosas mejor que otras; y la elección humana es buena o mala, y de aquí que el bien humano sea una historia, sea un proceso acumulativo donde se dan tanto el avance en la captación como la distorsión (Lonergan, 2006: 58 y 59).

El mismo autor continúa diciendo, el bien humano no es una abstracción, ni un aspecto, ni una negación, ni una doble negación, ni un mero ideal, ni algo separado del mal, ni algo estático. No es sólo un grupo de preceptos negativos, y/o positivos muy generales. No es un sistema, ni un sistema legal, ni un sistema moral, aunque está en una dimensión moral, es una historia, un proceso concreto, acumulativo que resulta de la captación humana y de las elecciones humanas que pueden ser buenas o malas. Y ese proceso concreto, en desarrollo, es lo que es el bien humano en esta vida, el bien humano que depende el destino eterno del hombre.

Asimismo Lonergan (2006: 66-77; 2004: 680ss) menciona la existencia de tres aspectos y/o niveles principales en esta estructura invariante del bien humano (ver Cuadro 3.3: La estructura invariante del bien).

1. *El bien particular*, entendido como aquello en lo que la gente piensa de ordinario cuando habla del bien, refiriéndose concretamente a la satisfacción de un apetito particular de cada persona como por ejemplo: una cosa (un automóvil nuevo), o un acontecimiento (que alguien venga o se vaya), o una satisfacción (comer, dormir...)

Elemento actual	El valor proporcionado a un fin y dependiente de su elegibilidad	Bien cultural
Elemento formal	El ordenamiento sabio de las cosas.	Bien de orden
Elemento potencial	El ser posible	Bienes particulares
Cuadro 2.3: La estructura invariante del bien¹⁷		

2. *El bien de orden*, es la estructura o institución que determina y/o planifica lo que fluye y la dirección en la que va a fluir, aunque no mecánicamente. Es aquella operación humana que lleva al hombre a reflexionar sobre el orden, a evaluarlo y a criticarlo, es cuestión de esquemas alternativos de recurrencias que tiene como características:

- 2.1 Una recurrencia regular de bienes particulares,
- 2.2 operaciones humanas coordinadas,
- 2.3 un grupo de condiciones para facilitar estas operaciones y,
- 2.4 el status personal o posición sociales personal que resulta de las relaciones personales que resultan de unas operaciones humanas coordinadas, constituidas por la cooperación.

3. *El valor*, es aquel bien humano que se encarga de juzgar o valorar acerca de lo bueno, en el cual se distinguen tres tipos de valor o acercamientos:

- a. El *estético*, es la realización de lo inteligible en lo sensible, el cual es dado cuando el bien de orden de una sociedad es transparente, cuando brilla en los productos de esa sociedad, en las acciones de sus miembros, en su estructura de interdependencia y en la posición social y personalidad de las personas que participan en el orden. Es decir, es aquello que capacita a la

¹⁷ Bravo) a través de este cuadro se presenta de forma ascendente la estructura invariante del bien, en el cual se toman en cuenta las categorías de potencia, forma y acto. Asimismo el autor menciona que, la variedad de deseos por satisfacerse y de bienes particulares por producirse están en potencia: los cuales requieren la forma del bien de orden para satisfacerse y producirse recurrentemente, y que la sociedad, al estar de acuerdo en considerar valiosos a unos bienes y mantener un bien de orden, actualiza esos valores comunes y familiares (2000: 148).

- gente a captar el bien humano en su más profundo nivel o, por el contrario, a sentir de manera muy inmediata que algo está mal¹⁸.
- b. El *ético*, es el emerger consciente del sujeto como autónomo, responsable, libre,...
 - c. El *religioso*, se da cuando el sujeto autónomo se ubica ante Dios, con su prójimo, en el mundo de la historia, cuando descubre dentro de sí el hombre interno, la justicia metafórica de la justificación, esa jerarquía interior en al que la razón es subordinada a Dios y los sentidos de la razón.

Como se puede observar, esta estructura invariante contiene en primer lugar los “bienes particulares”; seguidos por “el bien de orden” y finalmente los “valores”, por lo cual el cuadro se debe leer de forma ascendente. Bravo ((2000) plantea que esta estructura es relevante para diferenciar a los hombres y a las sociedades, puede verificarse en cualquier situación humana, en cualquier nivel de civilización o cultura. Es una estructura que consiste en unos bienes particulares, o en el bien de orden y, en los valores, que aparecen estéticamente, ética o religiosamente y, que son entrelazados. Teniendo esta estructura invariante diversas características y otras estructuras:

- ♦ *Una estructura abierta*. En la cual su contenido no está especificado. Puesto que en los bienes particulares, se hablan de ellos pero no se dicen cuáles son, pudiendo ser cualquier tipo de bien particular y en cualquier nivel de una civilización. De igual forma pasa con el bien de orden se habla de ciertas características y de que es dada por la cooperación humana, pero no se habla ni de las operaciones, ni de cómo son coordinadas. Por último se mencionan los valores estéticos, éticos y religiosos, pero aunque se dan ejemplos no se precisan.

¹⁸ Así como existe un valor de la estética también existe una negación de ésta. Siendo la fealdad la que se opone al valor estético. El, orden puede existir y, con todo, no ser transparente. Puede ser demasiado complejo, demasiado intrincado para que la gente lo capte. En esta sociedad moderna. La pérdida de significatividad de los grupos más pequeños convierte al sistema social en algo que el hombre promedio no puede entender, ni captar. (Lonergan, 2006: 72)

- ♦ *Aspectos entrelazados.* En los tres aspectos de la estructura invariante del ser humano uno solo no basta. Es decir, el hombre es un ser inteligente y gracias a esto no se conforma con un solo bien, el bien particular conduce directamente hacia el bien de orden, y el bien de orden lo lleva a reflexionar sobre el orden, a evaluarlo y a criticarlo. Surgiendo en esa evaluación y crítica la noción del valor: “¿Eso vale la pena?”¹⁹
- ♦ *Una estructura sintética o unificadora.* Es una estructura lo bastante amplia ya que incluye tanto al sujeto como al objeto, une lo subjetivo con lo objetivo, lo individual con lo social.
- ♦ *Isomórfica con otras estructuras.* En el cual se indican paralelismos significativos con el conocimiento, la sociedad y la posición social o la clase del hombre, y en donde la significatividad del grupo de paralelismos sólo aparecerá después cuando, tras la explicación del bien, se llegue a sus fundamentos en la integración de los sujetos (ver Cuadro 2.4 Paralelismos de la estructura y otras estructuras).

<i>Niveles del Bien</i>	<i>niveles de actos de conciencia</i>	<i>Niveles metafísicos</i>	<i>División de sociedades o culturas</i>	<i>División de subjetividades existenciales</i>
valor	↑ juicio	↑ acto	↑ ideativa	↑ religiosa
bien de orden	intelección	forma	idealista	ética
bien particular	experiencia	potencia	sensata	estética

Cuadro 2.4 Paralelismos de la estructura y otras estructuras.

Lonergan (1992) concreta diciendo que todo lo anterior puede ser aclarado y concretado si el mal es considerado como la negación del bien, es decir, la estructura del bien humano no está separado del mal, su desarrollo histórico y dinámico

¹⁹ Nota en el libro: “Después de un día difícil en el salón de clases, ustedes se preguntan a sí mismos: ¿Eso vale la pena? (Lonergan, 2006: 67)

responde siempre a una estructura dialéctica²⁰, pero esto sería otro tema de tesis y por lo tanto debemos dejarla para otra investigación.

Finalmente, el bien humano es a la vez individual como social. Los individuos no operan únicamente para satisfacer sus necesidades, sino que cooperan para satisfacer las necesidades de los demás. Así como la comunidad desarrolla sus instituciones para facilitar la cooperación, así los individuos desarrollan sus habilidades para cumplir las funciones y realizar las tareas establecidas. En donde la libertad es ejercitada dentro de una matriz de relaciones interpersonales. Las personas, en estas comunidades de cooperación, están ligadas entre sí por sus necesidades y por el bien de orden. Asimismo, se relacionan por los compromisos que han asumido libremente. Generándose sentimientos comunes o sentimientos opuestos acerca de valores cualitativos y de escalas de preferencias. Dice Lonergan: *las personas se unen por una experiencia común, por intelecciones comunes o complementarias, por juicios semejantes de hecho o de valor, por orientaciones paralelas en la vida. Se separan se alejan, o se hacen hostiles cuando se pierden de vista, cuando se comprenden mal, cuando juzgan en forma opuestas u optan por objetivos sociales contrarios* (2001: 55).

2.1.2.7 Progreso y Decadencia

El progreso procede de los valores originantes, es decir, de los sujetos auténticos, de los que son verdaderamente ellos mismos mediante la observación de los preceptos transcendentales:

- a. *Sé atento*, incluye el prestar atención a los asuntos humanos.
- b. *Sé inteligente*, exige que se perciban las posibilidades hasta ahora desapercibidas o no realizadas.

²⁰ Para Lonergan (1992), lo dialéctico hace referencia al despliegue concreto de principios de cambios opuestos pero ligados. Por lo que en la estructura del *bien* se encuentra una figura isomórfica referida a una estructura del *mal*, entendida como forma de negación del valor y que sólo corresponde a este ámbito valoral.

- c. Sé *razonable*, exige que se rechace lo que probablemente no producirá los resultados apetecidos y que se reconozca lo que probablemente los producirá.
- d. Sé *responsable*, requiere basar las decisiones y elecciones sobre una evaluación imparcial de los costos a corto plazo y de los beneficios que se seguirán, para uno mismo, para su propio grupo y para los demás grupos.

Pero el progreso no solamente consiste en hacer alguna mejora, sino en un fluir de mejoras. Pero los preceptos transcendentales son permanentes, la atención, la inteligencias, la razonabilidad y la responsabilidad deben ser ejercitadas continuamente, no sólo a la situación existente, sino a la situación subsiguiente, que naturalmente es distinta. Para esto, se deben señalar las insuficiencias y los errores del pasado, con el fin de mejorar lo bueno y poner remedio a lo defectuoso.

Por otra parte, la decadencia presenta un nivel más profundo. No sólo compromete y pervierte al progreso. No sólo le falta de los preceptos transcendentales, produce situaciones completamente absurdas. No sólo las ideologías corrompen al espíritu, también el compromiso y la perversión desvirtúan el progreso. Una civilización en decadencia cava su propia fosa. Es decir, se promueve el progreso siendo atento, inteligente, razonable y responsable, no solamente en todas las operaciones cognoscitivas, sino también cuando se habla o se escribe. Por otra parte, se evita la decadencia prosiguiendo las investigaciones hasta el final. Porque cuando uno hace un descubrimiento, cuando llega a conocer lo que antes no conocía, con mucha frecuencia avanza no simplemente de la ignorancia a la verdad, sino del error a la verdad.

En conclusión se puede observar que así como el bien humano se puede clasificar en tres, particular, de orden y valioso (porta valores), los valores se pueden a su vez clasificar, transcendentamente, en cinco: vitales, sociales, culturales, personales o morales y religiosos. De donde esta clasificación explica el grado de desarrollo moral del sujeto, es decir, el criterio que emplea para juzgar el bien de orden con grado creciente de una consciencia crítica. De donde el desarrollo moral

de cada sujeto, inicia al entrar en el ámbito moral de su vida afirmando, negando o reclamando los valores vitales de actividad consciente del bien humano, pasando por cada uno de los subniveles correspondientes a la actividad consciente.

2.2 La docencia como práctica moral e intelectual

Partiendo de lo anterior, y en el entendido de que la moral es directamente proporcional a la capacidad de las personas para decidir y, en consecuencia para actuar, entonces es innegable que los fines morales en la enseñanza deben estar en el centro del trabajo de todos los docentes. Basándose, los maestros, en un sentido de compromiso con los alumnos, incluyendo un deseo natural por trascender. Siendo la enseñanza una empresa moral, por el simple hecho de que está diseñada para beneficiar a las personas y, por lo tanto, a la sociedad.

Por lo tanto, la enseñanza es entendida como una empresa moral, entonces ésta debe ser entendida como una organización que tiene como objetivo central la práctica permanente de la que puedan derivarse de un modo decisivo, unos principios morales e intelectuales desde dentro. En donde cada una de las personas que interaccionan tienen su propia integridad, desempeñando su labor de un modo serio y responsable.

Para sustentar estos argumentos, a continuación esbozo algunos factores determinantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, comenzando con la figura del maestro.

2.2.1 El docente: un ser inevitablemente moral

Ser moral es ser uno mismo, dice Cortina, es decir, si a lo largo de la vida nos vemos obligados a elegir entre las diversas posibilidades que creamos, y estas sucesivas elecciones nos llevan a ir apropiándonos de algunas características que van pasando a formar parte de nuestro carácter, si somos inteligentes, iremos

eligiendo aquellas que aumenten nuestras posibilidades de autoposesión, y no a las que vayan produciendo una alineación, una enajenación: no las que nos convierten en otro, sino las que cada vez nos hacen ser más “nosotros mismos” (1996).

Por lo tanto, la enseñanza como actividad humana que es, no es un espacio vacío que espera que una fuente de significados o valores externos la llenen. Por el contrario, son sólo las personas involucradas en este proceso educativo que lo pueden hacer, aunque no quiere decir que quien se aproxime lo haga en forma adecuada o exitosa, o, lo pueda hacer sin una perspectiva conceptual y/o moral. Siendo el hombre sujeto moral en cuanto es capaz de hacer actos interiores racionales, auténticos y libres; recopilando un conjunto de criterios universales, en base a los cuales juzgue cada una de sus tendencias en cada momento.

Entonces, si el hombre es un valor, es una persona, en cuanto está antológicamente presente en él una naturaleza humana, podríamos deducir que la educación es algo superfluo en cuanto que el hombre “existe ya” y no tiene necesidad de hacerse.

En realidad el hecho de revelarse el hombre en los rasgos de personalidad y de carácter es fruto de un proceso dinámico de maduración. El hombre, para ser tal, ha de “desarrollarse” a sí mismo, ha de “encontrar” consciente y libremente el valor, ha de “integrarse” con las demás personas si quiere que crezca su humanidad. Dice Peretti: “la personalidad es el término de un proceso continuamente estructurado, que progresivamente acepta el señorío del yo: promover y sostener este señorío es el fin principal de la educación” (en Bosello, 1998: 20).

Con todo, la educación no ha de entenderse como un trabajo sobre una materia uniforme, que hay que *modelar* según un proyecto exclusivo del educador o de la sociedad. En esta línea se coloca la reflexión de Kriekemans:

Desde el punto de vista fenomenológico tenemos que partir de la relación pedagógica pura. Esta no se presenta sino cuando se educa en el plano humano. La educación se imparte a aquellos que pueden ser liberados y encaminados a un modo de vida que supone responsabilidad. Sólo la persona

humana puede ser educada, y en la medida en que se ha conquistado a sí misma y se ha hecho capaz de servir a los valores desinteresadamente. Sólo se da esta situación en la formación que el hombre se da a sí mismo y en la ayuda que le ofrece una persona guiada por el amor y el más completo desinterés. Nos parece que el fenómeno puro es el hombre que se considera a sí mismo como terminado. Esto, en línea de principio, lo debe realizar él mismo; y no le será posible hacerlo más que con la ayuda de otros (en Bosello, 1998).

La educación es, pues, una *ayuda* que se da a la persona, para que se desarrolle como tal. La obra educativa tiene como finalidad el respetar a la persona, en su verdad, en su libertad, en su tendencia a una responsabilidad cada vez mayor: la persona en toda su integridad.

La educación tiene como finalidad la realización de la persona, la ayuda ofrecida para su autorrealización, por eso la educación no será posible más que allí donde la conciencia moral esté activa. Dice Kriekemans: una educación armoniosa de toda la estructura de la existencia humana debe ser posible. No pueden desarrollarse solamente algunas tendencias, –las sensibles y no las espirituales- o viceversa: la verdadera educación consiste en desarrollarlas todas y en perfeccionar cada una del modo más conveniente. Y éste es el quehacer de la educación moral. Ésta es, por tanto, “la coronación de la educación del carácter y de la personalidad (En Bosello, 1998).

Si la moralidad es una dimensión humana fundamental e innegable, y si la educación es educación de la persona total, integral y omnicomprensiva, la educación misma debe configurarse como educación de la moralidad, es decir, como educación moral, aunque preferiría llamarla sólo educación, ya que hablar de educación moral implica una redundancia.

2.2.2 ¿Cómo debe ser la persona que desempeña el papel de profesor?

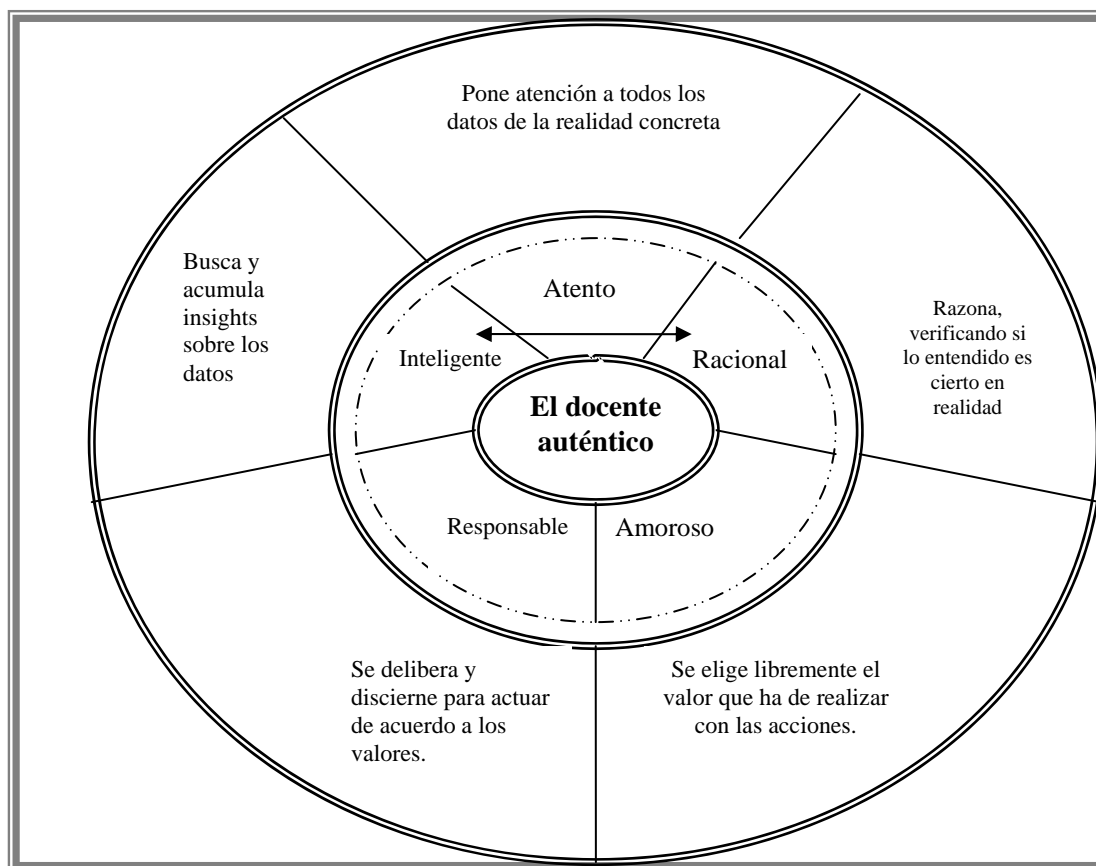
Como ya se ha venido vislumbrando, en esta investigación, el ingrediente básico en la práctica de la enseñanza es la persona que desempeña el papel del docente. Se considera que ningún otro aspecto tiene mayor peso para influir en la calidad moral e intelectual en el desarrollo de los estudiantes durante sus años en las escuelas. Por

supuesto que los materiales, curriculares, la tecnología y el apoyo de otros profesionales también son importantes, pero el manejo, las interacciones, y sobre todo el impacto en el aula depende de la capacidad de comprensión, de los conocimientos, de la experiencia, de la iniciativa, de la imaginación y de la afinidad y buena disposición que el maestro tenga para con sus alumnos.

De donde, estas premisas nos llevan a preguntarnos, ¿cómo debería ser la persona que desempeña el papel de profesor? ¿Qué es lo que le confiere a una persona el poder para enseñar a otro ser humano? ¿En dónde radica la fuente de su intencionalidad, y su autoridad? Ante estas preguntas, las posibles respuestas que tendríamos serían: Púes aquellas que hayan estudiado para ser maestros; a quienes les guste la docencia; las que le gusten los niños; alguien que sea responsable; las que tienen el don de la sonrisa y saben comunicarse con los demás; las que tengan vocación; las que esperan el bien del otro...

Si bien estas preguntas a simple vista parecen evidentes y fáciles de contestar, no lo son, porque la persona que pretende ser profesor de entrada no es ninguna fantasía o utopía romántica fuera de la realidad. Tampoco es aquel que de chico soñó con ser bombero y que a través del tiempo por azares del destino se convirtió en un profesor, dedicándose, ahora, a consumir la llama interna de sus alumnos. Pero tampoco son aquellos maestros que por su carácter autoritario no encuentren algún discípulo digno a la altura de sus conocimientos, utilizando como recurso estratégico la humillación constante.

Entonces, ¿cuál sería la respuesta correcta a esta pregunta?, sin querer parecer presuntuosa o ligera considero que quien debería ser un profesor, mirando desde los ojos de Lonergan, aquel que es una *persona auténtica*. Pero, ¿a qué se refiere uno cuando se habla de una persona auténtica? De acuerdo a Lonergan (en Pérez Valera 1990: 31) el ser humano auténtico es aquel que cumple los preceptos transcendentales: Sé atento, sé inteligente; sé racional y sé responsable, enamórate. Para el entendimiento de estos cuatro preceptos veamos el siguiente cuadro (Esquema 2.5 Preceptos transcendentales de la persona auténtica).



Esquema 2.5 Preceptos transcendentales de la persona auténtica

Continúa diciendo Pérez Valera (1990), en cuanto somos fieles a los cinco preceptos transcendentales, somos auténticos. La genuinidad, o la autenticidad, se definen por la intencionalidad. En la medida que dejamos de cumplir estos preceptos, somos sujetos truncados, sujetos a los que les falta genuinidad. En la medida que los cumplimos todos, somos auténticos, y el psiquismo queda ordenado a la intencionalidad, dispuesto a cooperar con las operaciones intencionales. Pero ¿a través de que se da esta autenticidad? A través de un desarrollo integral. En palabras textuales de Rugarcía (libro en proceso):

La autenticidad es una noción relativa al mejoramiento realmente humano y sociocultural; que implica ser críticamente consciente de la realidad fáctica o cognoscitiva y factible o valorativa con la que uno se va topando antes de elegir; de lo que se hace interiormente para ir conociendo los dilemas concretos y cada vez más globales de la vida e ir decidiendo-actuando en consecuencia. El sustantivo *consciencia* significa “la estructura dinámica e

invariante con la que un sujeto individual o colectivo conoce la realidad fáctica, la valora y elige el bien humano que ha de realizar con sus acciones para trascenderla”; esta estructura corresponde al MT²¹. Así, hay tres niveles -que se trascienden o subliman- de autenticidad humana: el intelectual-racional que tiene que ver con la inteligencia-razón, que implica atender-entender-juzgar y que conduce a un juicio fáctico; el moral que tiene que ver con la inteligencia-razón emocional, que refiere a valorar y que tiende a valores; y el espiritual o religioso que tiene que ver con la relación sujeto-Dios e implica valorar el juicio revelado por Dios a través de sus voceros autorizados, como horizonte último de las decisiones, y por tanto, vivir en verdad enamorado. La autenticidad intelectual y racional tiene que ver con lo que aquí hemos llamado desarrollo intelectual y la autenticidad moral y espiritual con el desarrollo moral. Podríamos decir, entonces, que un sujeto crece en humanidad cuando crece en autenticidad, es decir, cuando se hace más inteligente-razonable, más responsable (inteligente - razonable emocionalmente) y más libremente amoroso. En términos conscientes, podríamos decir que una persona crece en autenticidad en la medida en que mejora su potencial para atender, entender, juzgar y valorar; o más a fondo, en la medida en que es más crítico al realizar las operaciones intrasubjetivas básicas para transitar por estos niveles de actividad consciente al ir conociendo su propia realidad histórica externa e interna, e ir las trascendiendo vía el bien humano que causan sus acciones.

Asimismo, de acuerdo a Lonergan (2004: 551-562), en el desarrollo integral del ser humano, los tres procesos de desarrollo (orgánico-psíquico-intelectual), no son tres procesos independientes, están vinculados; el intelectual procura una integración superior del psíquico, y el psíquico del orgánico, implicando cada nivel sus propias leyes, su círculo flexible de esquemas de recurrencia, su conjunto vinculado de formas conjugadas. Encontrándose cada conjunto de formas en una correspondencia emergente con lo que de otra forma no sería sino multiplicidades coincidentes en los niveles inferiores. Por lo cual una sola acción humana puede implicar una serie de componentes: físicos, químicos, orgánicos, nerviosos, psíquicos e intelectuales; y los diversos componentes ocurren de acuerdo con las leyes y los esquemas que se realizan en los niveles siguientes:

- a) Un ser humano, en cualquier etapa de su desarrollo, es una unidad individual existente, diferenciada por conjugados físicos, químicos, orgánicos, psíquicos e intelectuales. Las formas conjugadas de orden orgánico, psíquico e intelectual sirven de fundamento a sus respectivos círculos flexibles de series de

²¹ Método Transcendental (MT)

esquemas de recurrencia, los cuales se revelan en el comportamiento espontáneo y eficaz del ser humano, en sus movimientos corporales, en su trato con las personas y las cosas, en el contenido de su habla y en el de su escritura. La persona, al pasar del comportamiento externo a la experiencia interna se acomoda dependiendo de la situación, la actividad y el objetivo de ésta, en donde la absorción de elementos intelectuales tienden a eliminar emociones y conatos sensibles y, al revés, la absorción mística tiende a eliminar el flujo de presentaciones sensibles y representaciones imaginativas.

- b) El ser humano se desarrolla, independientemente de cómo sea, en el momento presente, aunque no siempre es así. Los círculos flexibles de series de esquemas de recurrencia se deslazan y se expanden a sistemas en movimiento. El funcionamiento de la integración superior implica cambios en la multiplicidad subyacente, y la multiplicidad cambiante evoca una integración superior modificada. Cumpliéndose así la *ley de efecto* en donde el desarrollo ocurre de acuerdo a las orientaciones en las cuales tiene éxito, aunque también se cumple una ley anticipada del efecto en los niveles psíquico e intelectual. Pero podría ser que a través de nuevas preguntas, la persona se quede con la misma intelección, por lo cual la inteligencia no es desarrollada, o por el contrario si se pretende uno desarrollar, entonces se frecuenta a ciertas lecturas en donde se planteen nuevas interrogantes y ayuden a aprender, desarrollándose a través del equilibrio.
- c) Existe una *ley de integración*, donde la iniciativa del desarrollo puede ser orgánica, psíquica, intelectual y externa, considerando que el desarrollo permanece fragmentario hasta que es satisfecho el principio de correspondencia entre los diferentes niveles.
- d) Hay una *ley de limitación y trascendencia*, una ley de la tensión. Por un lado, el desarrollo se da en el sujeto y es del sujeto; por otro lado, procede del sujeto tal como es y se ordena al sujeto tal como ha de ser. La finalidad ha sido concebida como el dinamismo orientado de manera ascendente mas no determinada del ser proporcionado. Creando esto una tensión inherente en la finalidad de todo ser proporcionado, convirtiéndose en una tensión consciente

del ser humano. Entonces, la capacidad actual de percepción tendrá que ampliarse, y la ampliación no es perceptible por la capacidad actual de percepción. Los deseos y temores actuales deben transformarse.

- e) Por último, existe una *ley de autenticidad*. Todo desarrollo implica un punto de partida en el sujeto tal como es, un término en el sujeto tal como ha de ser y un proceso del punto de partida al término. Sin embargo, en la medida en el que el desarrollo es consciente, hay cierta aprehensión del punto de partida, del término y del proceso. Pero tales aprehensiones pueden ser correctas o erróneas. Si son correctas, los componentes conscientes e inconscientes del desarrollo operan desde la misma base, a través de la misma ruta, hacia la misma meta. Si son erróneas, los componentes conscientes e inconscientes operan, en mayor o menor medida, con propósitos cruzados. Tal conflicto es contrario al desarrollo, y así tenemos la ley condicional de la autenticidad, a saber: si un desarrollo es consciente, entonces su éxito requiere aprehensiones correctas de su punto de partida, su proceso y su meta.

Implicando todo el desarrollo una tensión entre la limitación y la trascendencia, por una parte tenemos al sujeto tal como está funcionando con más o menos éxito en un círculo flexible de series de esquemas de recurrencia. Por otra parte, tenemos el sujeto en cuanto es un sistema superior en movimiento. Una sola y misma realidad es integrador y operador a la vez; pero el operador no cesa en procurar la transformación del integrador. Entonces, la autenticidad es la admisión de esa tensión de la consciencia, por lo cual es la condición necesaria para la cooperación armónica de los componentes conscientes e inconscientes del desarrollo. No esquiva las preguntas, no diluye las dudas, no inhibe los problemas, no se evade en la actividad, el parloteo, el entretenimiento pasivo, el sueño, los narcóticos. Enfrenta los problemas, los examina, estudia sus múltiples aspectos, desarrolla sus diversas implicaciones, considera sus consecuencias concretas en la propia vida y en la vida de los demás. Es capaz de firmeza y confianza no sólo en lo que ya fue probado y hallado exitoso, sino también en lo que queda todavía por probar. Crece haciéndose cargo de la renovación permanente de las nuevas preguntas por acometer, añora el

descanso, vacila y decae, pero conoce sus debilidades y sus fallas, y no trata de racionalizarlas.

Dice Lonergan que todo desarrollo es desarrollo en tanto va más allá del sujeto inicial, pero en el ser humano este “ir más allá” es anticipado de manera inmanente por el desasimiento y el desinterés del deseo puro. Además, todo desarrollo es desarrollo en tanto tiene un punto de partida, un material concreto por transformar, pero en el ser humano este material concreto reencuentra de manera permanente en la psique sensible centrada en sí misma, que queda satisfecha con orientarse dentro de su medio ambiente visible y tangible y con disponer de él exitosamente. El deseo puro y la psique sensible no son dos cosas, en donde una de las cuales es un “Yo” y la otra un “ello”. Son el despliegue en diferentes niveles de una sola unidad, identidad, totalidad individual. Ambos son un “Yo”, ninguno de los dos es simplemente un “ello”. Si mi inteligencia es mía, también lo es mi sexualidad. Si mi racionalidad es mía, también los son mis sueños. Si se piensa que mi inteligencia y mi racionalidad son más representativas de lo que soy yo que mi espontaneidad orgánica y psíquica, eso se debe solamente a la integración superior que mi inteligencia y mi racionalidad logran imponer de hecho a su multiplicidad subyacente, o bien, en una visión anticipada, en virtud del desarrollo en el cual la integración superior ha de lograr un grado más pleno de éxito.

El ser humano es un ser vivo, sensible, inteligente, razonable y consciente. Su desarrollo es un movimiento que va de la dependencia relativa de la niñez hasta la autonomía relativa de la madurez. Conforme el ser humano se desarrolla, el contenido del requisito análogo²² de una autenticidad-para-sí pasa de la exigencia simple de desasimiento por parte del deseo puro hasta un despliegue, cada vez más inteligente, más sabio, más confiado en sí mismo de ese deseo.

De esta forma, y de acuerdo a Lonergan (2004: 559), la necesidad de la autenticidad es la necesidad de evitar el conflicto entre los componentes

²² Para Lonergan (2004: 557), el requisito de autenticidad es de dos formas: *condicional*, pues sólo surge en la medida en que el desarrollo ocurre por medio de la consciencia. Es *análogo*, pues el requisito tiene un contenido diferente en diferentes casos.

inconscientes y conscientes de un desarrollo, de donde existe un conflicto que surge por una parte, del sujeto que está funcionando tal y cómo es, con más o menos éxito en un círculo flexible de series de esquemas de recurrencia y, por otra parte del sujeto en cuanto es un sistema superior en movimiento. Una sola y misma realidad, siendo integrador y operador a la vez; pero el operador no cesa en procurar la transformación del integrador. Es decir, en el sujeto prevalece un conflicto entre la fuerza integradora, que es la que procura la conservación y la fuerza operadora que busca la transformación surgiendo una tensión entre la limitación y trascendencia.

La autenticidad es la admisión de esta tensión en la consciencia, la cual es la condición necesaria para la cooperación armónica de los componentes conscientes e inconscientes del desarrollo en el sujeto. Por lo tanto, el sujeto auténtico, no esquivo las preguntas, no diluye las dudas, no inhibe los problemas, no se evade en la actividad, en el parloteo, en el entendimiento pasivo, en el sueño o en los narcóticos. Enfrenta los problemas, los examina, estudia sus múltiples aspectos, desarrolla sus diversas implicaciones, considera sus consecuencias concretas en la propia vida y en las vidas de los demás. Si bien respeta las tendencias inerciales como fuerza conservadoras necesarias, no por eso concluye que una rutina defectuosa tiene que mantenerse porque hemos logrado acostumbrarnos a ella. Aunque teme acceder bruscamente a la transformación del propio yo en alguien distinto, no soslaya el problema, no aparenta intrepidez, no actúa por petulancia. Es capaz de firmeza y confianza no sólo en lo que ya fue probado y hallado exitoso, sino también en lo que queda todavía por probar. Crece haciéndose cargo de la renovación permanente de las nuevas preguntas por acometer, añora el descanso, vacila y decae, pero conoce sus debilidades y sus fallas, y no trata de racionalizarlas, sino de trascenderlas.

Para finalizar este apartado, dice Lonergan (2001: 56), El ser humano debe crecer en sensibilidad y disponibilidad de acuerdo a sus valores²³, si se quiere ser un

²³ Lonergan habla de dos tipos de valores: los valores *terminales*, los cuales son aquellos que se han escogido a través de un bien particular, o un verdadero bien de orden, o de una escala verdadera de preferencias para valores y satisfacciones. Correlativos a estos están los valores *originantes*, o sea los que hacen la elección: son personas auténticas que realizan su auto-trascendencia haciendo buenas elecciones. Puesto que los hombres pueden conocer y elegir la autenticidad y la auto-trascendencia, los valores originantes y terminales pueden coincidir y entrelazarse.

ser humano auténtico. Pero el desarrollo no es algo que se obtenga de todas maneras y por eso sus resultados varían. Hay fallos humanos. Hay sujetos mediocres. Hay personas que están siempre creciendo y desarrollándose a lo largo de toda su vida, pero sus logros varían de acuerdo con la herencia de donde partieron, con las oportunidades que han tenido, con la suerte con que corrieron en el evitar los tropiezos y retrocesos y con el ritmo de su crecimiento.

2.2.3 De la persona al sujeto concreto, consciente y crítico

Lonergan (2004: 268) dice que el hombre vive una dualidad. En cuanto es inteligente, el ser humano acata el orden impuesto por el sentido común. Pero el ser humano no es una inteligencia pura. Al principio y de manera espontánea, identifica el bien con el objeto de deseo, y este deseo no debe ser confundido con el impulso animal, ni con la intriga egoísta. El ser humano es un artista, su practicidad es parte de su búsqueda dramática de una vida digna. Sus metas no son satisfacciones nudas y aisladas. Lo que quiere es una sucesión de adquisiciones y logros variados transformados artísticamente. Los seres humanos son animales sociales, y la base primordial de su comunidad no es el descubrimiento de una idea, sino una inter-subjetividad espontánea.

Continuando con Lonergan (2004: 720), el ser humano se desarrolla biológicamente en orden a desarrollarse intelectualmente, y se desarrolla psíquicamente en orden a desarrollarse intelectual y emocionalmente. Las integraciones superiores tienen la desventaja de surgir después. Se manifiestan más comúnmente en aspiraciones y en insatisfacciones con respecto a sí mismo que en el logro acabado de la autenticidad completa, la apertura perfecta, la disposición volitiva universal. Además, dice, el ser concreto del hombre es, por tanto, un ser en proceso. Su existir estriba en desarrollarse. Su deseo irrestricto de conocer lo impulsa siempre hacia un conocido desconocido. Su sensibilidad se asocia al

operador de su avance intelectual mediante una capacidad y una necesidad de responder a una nueva realidad que supera lo que está a la vista y de buscar a tientas su camino hacia ella.

El ser humano, es cuanto inteligente, es el origen y el responsable de los sistemas sociales dentro de los cuales, en cuanto individuo, desea, trabaja, goza y sufre. Además, en cuanto inteligente, el ser humano es un legislador; pero en cuanto individuo, está sujeto a sus propias leyes. Quien a través de sus actos de intelección, aprehende las soluciones normales a los problemas recurrentes; mas por su experiencia provee las instancias que habrán de ser subsumidas bajo las soluciones normales. Desde el punto de vista de la inteligencia, las satisfacciones asignadas a los individuos habrán de ser medidas, por el ingenio y la diligencia de cada uno en contribuir a las satisfacciones de todos, desde el mismo punto de vista superior, siendo los deseos de cada individuo considerados fríamente. Pero además de esta posición desprendida y desinteresada de la inteligencia, se presenta el punto de vista espontáneo de individuo sujeto a necesidades y deseos, a placeres y sufrimientos, al trabajo y al ocio, al gozo y a la privación. Es decir, para cada ser humano sus propios deseos poseen, justamente por ser suyos, una tenacidad que jamás pueden tener para él los deseos de los demás. Sus propios esfuerzos, también por ser suyos, tienen una dimensión de realidad que está ausente en su aprehensión de los esfuerzos de los demás. Para cada ser humano, sus propios gozos y tristezas poseen una inmediatez que se expande y se contrae, la cual no puede ser conocida por los demás sino a través de su propia experiencia de gozo y tristeza. En donde hay una comunión elemental, pues los vínculos de la intersubjetividad hace que la experiencia de cada uno resuene en la experiencia de otros; y, además en todos opera una tendencia a comprender y una persistencia a comportarse de manera inteligente, generando e implementando costumbres, usos, empresas y compromisos comunes (Lonergan: 2004: 272).

Las acciones humanas son recurrentes; su recurrencia es regular; y la regularidad es el funcionamiento de un esquema, de un conjunto ordenado de relaciones, que lleva a conclusiones del tipo: si X ocurre, entonces X seguirá

ocurriendo. Entonces, debemos crecer en sensibilidad y en disponibilidad con relación a los valores, si queremos ser seres humanos auténticos²⁴. Pero el desarrollo no es algo que se obtiene de todas maneras; por eso sus resultados varían, por lo cual es necesario adquirir las habilidades y los conocimientos que hacen competente a un ser humano en un determinado género de vida (Lonergan, 2001: 56).

Los individuos no operan únicamente para satisfacer sus necesidades, sino que cooperan, también, para satisfacer las necesidades de los demás. Puesto que así como la comunidad desarrolla sus instituciones para facilitar la cooperación, así también los individuos desarrollan sus habilidades para cumplir las funciones y realizar las reglas establecidas por el marco institucional. Aunque las funciones se cumplen y las tareas se realizan para satisfacer las necesidades, todo esto, sin embargo, no se hace a ciegas, sino con conocimiento: no se hace por necesidad, sino libremente. Como ya se dijo en capítulos anteriores, este proceso es ante todo la construcción del hombre mismo, significado estriba en la dirección mediante la cual decide dirigida hacia algo que vale la pena: los bienes particulares y el bien de orden²⁵.

Crowe y Doran o Morelli y Morelli afirman que para tener la posibilidad de ser un sujeto auténtico, uno debe al menos soñar, aunque el que sueña es sólo un sujeto minimizado. Siendo un sujeto más auténtico cuando está despierto; atento, cuando está activamente pensando, aún más cuando está activamente razonando, lo será más cuando está activamente reflexionando, es decir, cuando uno es crítica y libremente responsable. En palabras de Lonergan, el sujeto es potencialmente capaz de pasar de ser una mera sustancia a ser un sujeto verdaderamente auténtico, por

²⁴ El ser humano auténtico o crítico es aquel, que a través del sentido y de sus acciones, fundamenta su actuar en la actividad críticamente diferenciada de su consciencia, en la estructura operativa, dinámica, invariante e intencional que conoce, valora y escoge, y que tiende al conocimiento, al valor y a la decisión-acción consecuente: en el Método Transcendental (Rugarcía, libro en proceso).

²⁵ Entendido por bienes particulares, a aquellos elementos que satisfacen cualquier tipo de necesidades, carencias de cualquier género que cada individuo trata de satisfacer con sus acciones. De donde el bien de orden asume al bien particular y lo trasciende priorizando lo comunitario sobre lo individual, emergiendo de la naturaleza social – cooperativa del ser humano.

tanto, necesita irse desarrollando integralmente vía el Método Transcendental para habituarse a conocer-decidir con autenticidad. Para conocer la realidad concreta, uno experimenta, entiende y juzga; y para, a la luz de lo conocido decidir, uno delibera o valora, evalúa o discierne, escoge o decide y posteriormente actúa en la realidad existencial concreta para transformarla hacia su progreso o decadencia (en Rugarcía, libro en proceso).

Por otra parte dice Latapí (2002: 27ss) que es propio del ser humano no estar determinado en todas sus acciones, como lo están otros seres vivos en función de sus instintos. Es una especie “no fijada”, quien experimenta en sí mismo ambivalencias, dualidades, posibilidades de opción entre varias alternativas, puesto que la circunstancias adversas en las cuales se desenvuelve le plantean retos que debe superar para sobrevivir y sobre todo autorrealizarse como ser humano, debiendo escoger desde su interior las mejores opciones a su alcance y, que además de los retos existentes en su entorno, él se plantee nuevos retos, nuevas metas de realización personal.

Continuando con el anterior autor, los seres humanos tienen conciencia de disponer de un cierto grado de libertad para optar de esas posibilidades de realización, experimentando que son responsables de las acciones realizadas ejercitando su libertad y esta es lo que Latapí llama la condición moral, en la cual los seres humanos tienen la capacidad de elegir, de modo libre y responsable, entre opciones diferentes, constituyendo esto un ámbito moral específico y exclusivo del ser humano, puesto que si no hubiera libertad responsable, entonces, el orden moral no existiría²⁶.

De lo anterior se podría decir, entonces, que es específico y característico sólo de los seres humanos tener una capacidad de autoconstrucción, de realizar actos libres y responsables de los cuales depende la dignidad intrínseca de la persona, independientemente de su sexo, raza, religión, condición social o pertenencia

²⁶ Para Latapí (2002:30) el orden moral es uno solo, en el cual existe una continuidad entre ámbito del deber ser, de lo prohibido o permitido (sentido estricto), y el ámbito más amplio de lo que se percibe como conveniente por ser congruente con los valores que cada persona ha aceptado para normar su vida y darle sentido.

cultural. Por lo cual, Plessner (en Latapí: 2002: 28) habla de una “excentricidad” esencial al ser humano que se detecta incluso en su sustrato biológico, pero sobre todo en el psicológico; el ser humano tiene que “construirse a sí mismo”, y en ese desequilibrio o tensión entre su ser y su acción, es donde se abre el espacio de su libertad. Dice Latapí, *el ser humano es a la vez sujeto y objeto para sí mismo, y en su conciencia procesa el ir y venir entra ambas perspectivas*. Y, es entonces, por esta capacidad de autoconstrucción, por esta capacidad de decisión responsable para conducir la vida, en donde toda persona tiene un valor en cierta forma absoluto, y por la cual ni una persona pueda ser sometida, ni explotada, ni utilizada como medio por otra, sino que posee una especial privilegio que la hace sujeto de derechos inalienables.

Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos (2001) dicen, los seres humanos son personas concretas que están situadas en un tiempo y un espacio, las que se manifiestan y expresan desde sus comportamientos, reafirmados en el valor de la libertad de una forma responsable. Pero esta realización del hombre como ser libre, en libertad, no es algo que ocurre en la individualidad de cada uno, sin referencia a los demás. Construir mi libertad, vivir en libertad es empezar a construir la libertad de los otros. Sólo una sociedad de hombres libres hace individuos libres, “el para sí o para los demás es secundario; lo cierto e inexorable es que yo convivo con los demás en mí” (Zubiri, 1986).

De otra forma, dice Pérez Valera (en Rugarcía, libro en proceso): “el hombre concreto es cuerpo e interioridad. La interioridad humana está hecha de intencionalidad y psiquismo”. A lo que Rugarcía agregaría que la intencionalidad es intelectual o cognoscitiva y psíquica o emocional; cognitiva, en la que el intelecto se encarga de preguntar y responder sobre lo que es así en realidad y después o al mismo tiempo, y la psique va procesando sentimientos que dinamizan la pregunta por lo mejor, por lo verdaderamente conveniente para alguien; en donde la primera tiende al conocimiento y la segunda al valor.

Para Rugarcía (libro en proceso), en la respuesta sobre qué es el hombre, debe plantearse en plural y en concreto qué somos en realidad, con lo cual la respuesta que bruscamente propone es “*somos método interior y su consecuencia interior-exterior*”. Así, el ser humano es un ser intencional, constituido para libre y responsablemente conocer, elegir, actuar, amar y venerar. En la médula del sujeto existe un dinamismo para trascenderse a sí mismo por medio del cual se va estructurando y constituyendo y, con ello, estableciendo su futuro y contribuyendo a establecer el futuro de lo que ha de ser la humanidad concreta, real no ideal por medio del sentido de sus acciones, del bien humano que éstas realizan.

Para Kant (en Bravo, 2000), el hombre es el sujeto que experimenta y conoce, el cual está de cierto modo constituido que necesariamente, por ser él lo que es, sintetiza de ciertas maneras las impresiones o datos dados. Es decir, el sujeto, el hombre, no es simplemente un recipiente pasivo de impresiones; activamente (e inconscientemente) sintetiza los datos brutos, por así decirlo, imponiéndoles las formas y categorías *a priori*, mediante las cuales se constituye el mundo de nuestra experiencia. En donde el mundo de la experiencia, el mundo fenoménico, o la realidad tal cómo nos aparece no es simplemente una construcción nuestra, un sueño; es el resultado de la aplicación a lo dado de formas y categorías *a priori*.

Por otra parte, Rugarcía (libro en proceso) dice: el hombre es un dinamismo perpetuo a conocer la realidad concreta y a decidir para transformarla con sus acciones, puesto que, así se va constituyendo y construyendo el mundo. El sujeto concreto es “nosotros”; uno es en gran medida porque otros han sido y son. Por tanto, toda decisión afecta a alguien presente o ausente, conocido o desconocido, en mayor o en menor grado y, por supuesto, uno se ve afectado tanto por la propia decisión como por las decisiones ajenas. Complementando lo anterior, y de acuerdo Bravo (2000), en todo el transcurso consciente de la vida, el sujeto va realizando operaciones, teniendo intereses, desarrollando cualidades, etc.

Doran (en López Calva 2002) afirma que no existe una realidad tan inmediatamente presente al sujeto, como su propia experiencia como sujeto

operando en la búsqueda de su propio desarrollo, de su supervivencia y su convivencia, así como de su comprensión de sí mismo y de la realidad, y su actuación dentro de ésta. Lonergan, busca una aproximación a las características propias de esta experiencia²⁷ en todos los sujetos humanos, brindando una “estructura heurística” para abordar su comprensión y desarrollo. Es decir, uno es consciente de una identidad duradera. En la medida en que uno está sencillamente consciente, en la medida en que sea simplemente dado, está en el nivel de la experiencia; y la sola experiencia todavía no es conocimiento. Para llegar al conocimiento tiene que haber intelección de las experiencias y su conceptualización, y un juicio de que las concepciones son correctas. Por ese proceso el “yo” que es siempre dado en cuanto sujeto también es objetivado, y uno tiene al sujeto en cuanto al objeto²⁸. López Calva complementa: esta experiencia que somos contiene ya en sí misma ciertas características y condiciones necesarias para poder desarrollarse auténticamente y llamarse “experiencia humana”.

Lonergan encuentra una estructura básica de esta experiencia que él llama “actividad consciente intencional” del ser humano y que concibe como una estructura (serie de operaciones recurrentes e interrelacionadas) dinámica, la cual puede autoestructurarse y se encuentra en constante desarrollo”. Una estructura dinámica que es en sí un *método* del que tenemos que apropiarnos, “el método que cada uno de nosotros es” como señala Ancona, lo que significa que apropiarnos es apropiarnos de nosotros mismos, de nuestra propia experiencia (en López Calva 2002). O, como diría Rugarcía (libro en proceso): “método interior y persona es lo mismo”, “método interno y alumno o maestro es lo mismo”, “MT y sujeto es lo

²⁷ Lonergan encuentra una estructura básica de esta experiencia que él llama “actividad consciente intencional” del ser humano y que concibe como una estructura (serie de operaciones recurrentes e interrelacionadas) dinámica, la cual puede autoestructurarse y se encuentra en constante desarrollo”. Una estructura dinámica que es en sí un *método* del que tenemos que apropiarnos, “el método que cada uno de nosotros es” como señala Ancona, lo que significa que apropiarnos es apropiarnos de nosotros mismos, de nuestra propia experiencia (en López Calva 2002). De aquí que el sujeto como concreto y consciente que es, sea un *método*.

²⁸ Para Lonergan el objeto está presente como aquello a lo que se mira, se atiende o se tiende. Pero la presencia del sujeto consiste en el mirar, el atender, el tender-a. Por esta razón el sujeto puede ser consciente de sí mismo en cuanto atiende, y, con todo, prestar íntegramente su atención al objeto en cuanto es atendido (Lonergan, 2001: 16)

mismo”, de aquí que el sujeto como concreto y consciente que es, sea un método interior y su consecuencia interna y externa.

Para Lonergan (2001) un método es un esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos. Hay, pues, un método cuando hay operaciones distintas, cuando cada una de las operaciones se relaciona con las otras, cuando el conjunto de operaciones constituye un esquema, cuando el esquema se concibe como el camino correcto para realizar una tarea, cuando las operaciones se pueden repetir indefinidamente, de acuerdo con el esquema, y cuando los frutos de dicha repetición no son repetitivos, sino acumulativos y progresivos. De manera que, como dice Kolvenbach (en López Calva, 1995) el pensamiento crítico y creativo y la formación en valores no sean procesos desligados entre sí; la vivencia de valores debe estar sometida al tamiz del pensamiento crítico y creativo así como el ejercicio del pensamiento está mediado por un horizonte de valores que no es neutral.

Continuando con Lonergan (2001), concebir el método como un conjunto de reglas es aceptable en cuanto se produce indefinidamente el mismo resultado, de forma mecánica y repetitiva, pero de ninguna manera si se espera obtener resultados progresivos y acumulativos²⁹. Por lo cual la noción del método es concebida como un esquema de operaciones, previo y normativo, del cual pueden derivarse las reglas. Las cuales no se limitan a operaciones lógicas, entendidas éstas como las que tienden a consolidar lo que se ha alcanzado, por el contrario, se ocupa de precisar las operaciones no-lógicas, concebidas como aquellas que tienden a conducir lo que se ha alcanzado en un proceso abierto, dinámico, progresivo y acumulativo. Las operaciones del esquema son; ver, oír, tocar, oler, gustar, inquirir, imaginar, entender, concebir, formular, reflexionar, ordenar y ponderar la evidencia, juzgar, deliberar, evaluar, decidir, expresar, por lo cual estas operaciones tienen las siguientes características:

²⁹ Entendiendo por progresivo si se da una sucesión continua de descubrimientos; y por acumulativo, sólo si se efectúa una síntesis de cada nueva intelección con las intelecciones anteriores válidas (Lonergan: 2001: 13 y 14).

- ⇒ Son *Transitivas* – En un sentido gramatical, en cuanto se denotan con verbos transitivos y en el sentido psicológico, en cuanto a través de ellas nos hacemos conscientes del objeto. Este sentido psicológico se significa con el verbo *tender-a*. Decir que las operaciones tienden-a-objetos es referirnos por ejemplo, que a través del ver se hace presente lo que he visto, a través del oír se hace presente lo que he escuchado, etc.
- ⇒ Pertenecen a un operador, *sujeto*. No sólo lo es en sentido gramatical, en cuanto se denota con un nombre que es sujeto de los verbos activos de las operaciones y en sentido psicológico, sino que es también sujeto en el sentido psicológico, es decir, que opera conscientemente. De hecho, ninguna de las operaciones de la lista puede realizarse en un estado de sueño sin imágenes, o en un estado de coma. Puesto que siempre que se realiza una de estas operaciones, el sujeto es consciente de sí mismo operando, está presente a sí mismo operando, se experimenta a sí mismo operando. Por consiguiente las operaciones no sólo tienen-a-objetos, sino que tienden también a una ulterior dimensión psicológica.
- ⇒ La *introspección*. La cual es entendida como el proceso de objetivación de los contenidos de la consciencia. Partiendo de los datos de los sentidos podemos llegar a través del inquirir, de la intelección, de la reflexión, del juicio, a afirmarnos acerca de las cosas sensibles, así también a partir de los datos de consciencia, se puede llegar a través del inquirir, del entender, del reflexionar y del juzgar, a afirmaciones acerca de los sujetos conscientes y de sus operaciones.
- ⇒ Existen grados diferentes de consciencia y de intencionalidad. Durante nuestros sueños la consciencia y la intencionalidad son de ordinario fragmentarias e incoherentes, pero cuando despertamos toman un cariz diferente al expandirse en cuatro niveles sucesivos y relacionados entre sí, pero cualitativamente diferentes:
 - ♦ *Empírico*. En el cual se tienen sensaciones, percibimos, imaginamos, sentimos, hablamos, nos movemos.

- ♦ *Intelectual.* En el cual inquirimos, llegamos a entender, expresamos lo que hemos entendido, elaboramos las presuposiciones e implicaciones de nuestra expresión.
- ♦ *Racional.* En el cual reflexionamos, ordenamos nuestras evidencias, hacemos juicios ya sea sobre la verdad o falsedad de una afirmación, ya sea sobre su certeza o probabilidad.
- ♦ *Responsable.* En el cual nos interesamos por nosotros mismos, por nuestras operaciones, nuestras metas, etc. y deliberamos y tomamos nuestras decisiones libremente solidarias.

Todas las operaciones en estos cuatro niveles son intencionales y conscientes, no obstante la intencionalidad y la consciencia difieren de nivel a nivel, y dentro de cada nivel las diversas operaciones conllevan ulteriores diferencias. Nuestra consciencia se amplía a una nueva dimensión cuando del mero experimentar pasamos al esfuerzo de entender lo que hemos experimentado. La tercera dimensión de racionalidad surge cuando consideramos el contenido de nuestros actos de entender simplemente con una idea brillante, y nos esforzamos por establecer si realmente es así. Viniendo luego una cuarta dimensión, cuando a los juicios sobre hechos sigue la deliberación acerca del bien que hay que realizar a propósito de tales hechos. En cada uno de los cuatro niveles somos conscientes de nosotros mismos, pero el ascender de un nivel a otro es más pleno el yo del cual somos conscientes y la consciencia misma es diferente.

Es necesario decir que en cuanto inteligente, el sujeto busca intelecciones, y al acumularse las intelecciones, las revela a su conducta, en su discurso, en la captación de las situaciones y en el dominio de los campos teóricos. Pero en cuanto es consciente de manera crítica, se entrega a los criterios de verdad y certeza, y su único interés es la determinación de lo que es o no es así; y ahora, de la misma manera, que el yo, también consciencia del yo reside en esa encarnación, en ese abandonarse a sí mismo, en esa concentración en el único interés de la verdad. Además, existe una ulterior dimensión del ser humano: a través de la cual emergemos como personas, nos encontramos unos a otros en un interés común por

lo valores, buscando abolir la organización de la vida humana basada en el egoísmo competitivo y reemplazarla por una organización basada en la perceptividad e inteligencia del hombre, en su razonabilidad y en el ejercicio responsable de su libertad, implicando una autotranscendencia moral de cada sujeto. Mediante la noción transcendental del valor y su expresión en una conciencia buena y en una conciencia intranquila, es como puede el hombre desarrollarse moralmente. Pero un juicio moral es siempre obra de un sujeto plenamente desarrollado en su auto-transcenderse o, como diría Aristóteles, de un hombre virtuoso”.³⁰

Pero así como numerosos objetos elementales constituyen conjuntos más amplios; así como numerosas operaciones se conjugan en un único conocimiento compuesto; así también los numerosos niveles de consciencia no son sino etapas del desenvolvimiento de una única verdad: el *Eros del espíritu humano*. De donde para conocer el bien, se debe conocer lo real; para conocer lo real se deba conocer lo verdadero; para conocer lo verdadero se deba conocer lo inteligible; para conocer lo inteligible se deba atender a los datos, porque sin los datos no tendríamos nada que entender y nada que inquirir. Así al dormitar despertamos al atender. El observar hace que la inteligencia se intrigue y que nos pongamos a inquirir. El inquirir conduce al placer de la intelección, pero las intelecciones son moneda corriente y por eso la crítica racional duda, constata y asegura (Lonergan, 2001:20).

Entonces, se puede advertir que el esquema básico de las operaciones conscientes e intencionales es dinámico. Es materialmente dinámico en cuanto es un esquema de operaciones. Pero es también formalmente dinámico en cuanto suscita y reúne las operaciones apropiadas en cada etapa del proceso, así como un organismo en crecimiento va suscitando sus propios órganos y vive de su funcionamiento. Finalmente, este esquema es doblemente dinámico, no es ciego

³⁰ Aunque Aristóteles no habló de valores sino de virtudes, sin embargo, su exposición acerca de la virtud presupone la existencia de hombres virtuosos ... Véase Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, III, 4; 1105b, 5-8: <<las acciones, pues, se llaman justas y temperadas cuando son tales que las haría un hombre justo y temperado: pero no es el hombre que hace estas acciones el que es justo y temperado, sino el hombre que las hace también *cómo* las hacen los hombres justos y temperados>>. Algo semejante, *Ibid.* II, VI, 15; 1106b, 36 SS: <<Por lo tanto, la virtud es un hábito, una cualidad que depende de nuestra voluntad y consiste en un medio que dice relación a nosotros y es determinado por un principio racional en la forma en que lo determinaría un hombre verdaderamente sabio... (citado por Lonergan, 2001).

sino clarividente; es atento, inteligente, razonable, responsable; es un tender-a consciente que va siempre más allá de lo que se da o se conoce, que se esfuerza por una aprehensión más plena y rica de la totalidad, del conjunto o del universo aún desconocido o conocido en forma incompleta. En dos palabras es un *Método Transcendental* (MT), que está más allá de toda categoría particular (no es categorial) y, porque es a priori en cada sujeto humano.

A partir de todo lo dicho, se infiere que si el método transcendental busca satisfacer las exigencias y aprovechar las oportunidades que ofrece la mente humana en cuanto tal. Es una búsqueda que es a la vez fundante y universalmente significativa y pertinente. En cierta forma, dice Lonergan, todo hombre conoce y aplica el método transcendental, precisamente, en la medida en que es atento, inteligente, razonable, responsable. Pero en otro sentido, es muy difícil familiarizarse con el MT, porque no se adquiere leyendo libros, o escuchando conferencias, o analizando el lenguaje. Se trata esencialmente de alcanzar un grado superior de consciencia objetivándola, y esto es algo que en último término tiene que hacerlo cada uno por sí mismo.

2.2.4 La sensibilidad moral

De acuerdo a Hansen³¹ (2002), el crecimiento del ser humano requiere tanto la reflexión como la emoción, la mente y el corazón: ser persona consiste en armonizar ambos elementos en la conducta y esta unidad se llama sensibilidad moral.

Dicho de otro modo, y continuando con el mismo autor, el calificativo *moral* concierne tanto al sentimiento como a la sensibilidad, el cual se funde en la sensibilidad considerada y la emoción responsable. Es decir, una sensibilidad moral representa la disposición de una persona ante la vida, las personas y los

³¹ Hansen es un estudioso de Dewey, por lo tanto sus apreciaciones están basadas en la visión de Dewey.

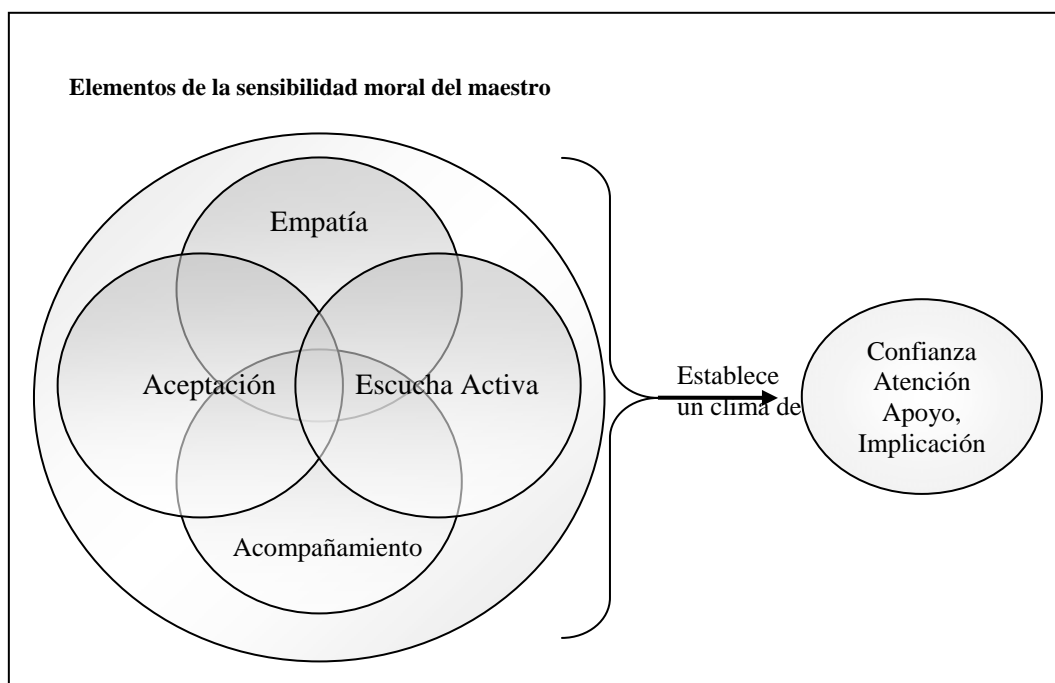
acontecimientos a los que se enfrenta; describe cómo combina la humanidad con la reflexión en su manera de considerar y tratar a los demás. Una sensibilidad moral presenta una orientación crítica. No es ciega ni sentimental. Incluye una capacidad reflexiva: la habilidad de retirarse de la escena en determinados momentos para reflexionar sobre lo que está ocurriendo, para valorar las diferencias en los puntos de vista que pueden estar implicados y mucho más.

Sin embargo, la sensibilidad moral no debe provocar reserva. Retirarse de la clase es una situación no quiere decir quedarse al margen. Una sensibilidad moral presupone la cualidad de la implicación. Implica involucrarse en el resultado del asunto o problema. Abarca la premisa de que el modo en que uno se aproxima a una situación influye no sólo en los alumnos, sino también en las personas y en el profesor en que uno se está convirtiendo.

Por lo tanto, la idea de sensibilidad moral subraya la importancia del modo en que un profesor piensa y actúa, y no sólo sobre lo que dice o hace. Por ejemplo, dos profesores pueden impartir la misma temática, con el mismo comentario o la misma actividad, pero quizás uno sea más brusco e impaciente que el otro y transmite el mensaje de que no confía en sus alumnos o de que no le gustan, o tal vez se comporte de un modo despreocupado o informal, lo que indica que no le interesa el resultado ni el trabajo de sus alumnos. El otro profesor, sin embargo, quizás proporcione los mismos comentarios pero con espíritu entusiasta y de apoyo, con lo que expresará su implicación en la enseñanza y su confianza en la capacidad de aprender de sus alumnos. Por lo que no es difícil imaginar qué clase preferirán los alumnos. Su elección reflejará el hecho de que los profesores no son tan distintos por sus conocimientos técnicos o su experiencia como por su sensibilidad moral. Es decir, esta diferencia se identifica a través de los siguientes términos: *confianza, atención, apoyo, implicación*. Los cuales están saturados del significado moral, además de ilustrar por qué se puede hablar de la presencia moral de un profesor en las vidas de los alumnos, aun cuando el profesor nunca piense en estos términos ni emplee el término moral. De aquí que esta sensibilidad tenga que ver en primer lugar con la persona auténtica que debe ser el profesor, para que de ahí florezcan otras

cualidades, que son necesarias para construir una relación humanamente armoniosa, madura y constructiva en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) (Ver Esquema 2.6 sobre las cualidades necesarias en el PEA).

Como se puede observar, se parte de un factor primordial que es la figura del maestro como una persona con sensibilidad moral. Esta característica es esencial, porque de esta forma se tienen mejores posibilidades para establecer una relación verdadera entre los alumnos y el profesor, una relación de confianza, de respeto y honestidad. Por lo tanto, cuanto más consciente sea la persona que ejerce el papel de maestro sobre su autenticidad, más se comprometerá en su desarrollo y la de sus alumnos.



Esquema 2.6 Cualidades necesarias para la interacción en el PEA

Asimismo, la *aceptación* consiste en la capacidad que tiene el docente para reconocer y apreciar la totalidad de sus alumnos como sujetos concretos, libres e independientes con una propia integridad. Por lo tanto para manifestar esta aceptación plena y real, se requiere de un factor primordial, una prueba de fe hacia los demás, es decir, partir de la creencia básica de que los estudiantes son seres de

confianza que, al igual que los maestros, se desarrollan día con día en mira de un bien común, de una mejor sociedad.

Sobre la *empatía*, se refiere a la capacidad del maestro para ponerse en el lugar de los alumnos, es decir, atender y comprender el punto de vista de sus estudiantes, para que de esta forma se puedan hacer juicios de valor y se pueda actuar de una forma coherente, amorosa y comprometida. Ya que al ponerse en el lugar del otro, es apreciarlo y reconocerlo.

“Yo soy tú cuando soy yo” dicen Mèlich; Palou; Poch y Fons, (2002: 27). Pero a esta afirmación anterior debemos completarla diciendo: Yo soy tú, y él, y ella, y vosotros, y nosotros, y ustedes, y ellos, cuando soy yo. Porque en la medida que el tú, él ella, nosotros, vosotros, ustedes, ellos: son, aman, creen, viven, aprenden, reflexionan, deciden, sienten y se relacionan; entonces el yo: es, ama, cree, vive, aprende, reflexiona, decide, se relaciona y siente. Y, es en este proceso donde surge el maestro.

En este “*saber estar con el otro*” se halla la esencia de las dinámicas de educación en valores (Mèlich et al, 2002: 38). Y estos valores están íntimamente relacionados con la manera del ser, con la manera de actuar, de decidir y de establecer relaciones humanas. Por lo que los maestros actúan y deciden desde estos horizontes de significados, desde este encuentro con el otro(s), desde este mirar hacia el/los otro(s), desde este darse para el/los otro(s), porque sin el otro(s), el docente es un ser incompleto, un ser sin significado y por lo tal un ser sin ideal de vida.

Por tanto hay un compartir mutuo, en donde los conocimientos, los valores, los recuerdos, los deseos, las tristezas, el sufrimiento o las alegrías, se encuentran, se conjugan, y se hacen una. Este encuentro refugiado en el sentir del otro(s) implica la necesidad del respeto para escuchar, para mirar, para definir, para dejar pensar, hablar y decidir. Porque en las aulas, así como en la vida, no somos entidades aisladas, porque el otro se encuentra en el yo, y ésta es una condición fundamental de la humanidad y de la vida.

Lo cual implica que al mirar la sensibilidad moral del maestro, se vea como un facilitador o provocador de vivencias reales de los valores que se quieran transmitir a partir de un mirar hacia el otro(s), a partir de un testimonio, es decir de la manera como establece él mismo las relaciones con sus alumnos.

De acuerdo con Mèlich; Palou; Poch y Fons (2002: 62-72): la cualidad de estas relaciones toma como base principal, los aspectos siguientes:

- a) *El afecto y la ternura*: el permiso de acariciar. Una persona que actúa con tacto, entendido éste, como la actitud de interesarse por lo que le importa a sus alumnos. Un perfil de maestro que basa su manera de enseñar en el afecto y el cariño, además de dominar la materia que imparte y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- b) *Tener tiempo*, no ir con prisas: el tiempo para el otro. El organizar nuestro tiempo en función del otro. Estar disponible para el otro.
- c) Profesión y vocación: trabajo y disfruto. Sólo puede educar el que ama y el que cada día se prepara para ser mejor.
- d) *El silencio acogedor*: nadie escucha si no quiere, y nadie puede escuchar por otro. Es el aprender a escuchar, aprender a callar, aprender a mirar, nuevos retos pedagógicos.
- e) *El compromiso*: entre decir y hacer hay poco trecho. Al asumir compromisos los educadores deben ser coherentes con ellos porque de otra forma entonces los alumnos acabarán desorientados.
- f) *Educar para la discrepancia y la imaginación*: la construcción de la utopía. Educar más allá de la simple instrucción para fomentar el desarrollo personal de cada uno de los alumnos.
- g) *Tener en cuenta al otro más que mandar*: autoridad no es sinónimo de poder. El imponer no lleva a nada, el confiar abre posibilidades para que los alumnos capten y valoren y puedan manifestarse responsablemente en el mundo.

Aunque estos aspectos no sean todos para educar en valores, porque el acto educativo es complejo, son parte importante y punto de partida para hacerlo. Como ya dije anteriormente, la educación es fundamentalmente normativa y está comprometida con unos valores éticos y si el maestro es el que construye el conocimiento en el aula, entonces éste debe ser un verdadero maestro de vocación y de profesión, porque al ser de vocación ama lo que hace y disfruta con ello, y al ser de profesión sabe lo que hace y si no trata continuamente de estar preparándose para lo inesperado.

Entonces, porque cada ser humano es único en su persona, y no todos los docentes lo son por vocación, es evidente que no todos los maestros y maestras son iguales en ser y

actuar, mirar y sentir; en cuestionar y responder. Por decirlo como Hansen, “un profesor que realmente sabe y cree que la enseñanza vale la pena probablemente tendrá una conducta distinta a la de un profesor que haya perdido su fe en la tarea o que recurre a la conveniencia ante el reto, y no a la consideración de enfoques alternativos, a la petición de consejo a otros, etc.” (2002: 75)³²

Después de este prelude continuemos con el *acompañamiento*, el cual es entendido como la cualidad que tiene el profesor para brindar una relación de compromiso junto con sus alumnos a través de su desarrollo. Es ir junto con él, o con los otros, al través de caminos nublosos y escabrosos. Que el alumno sienta el apoyo del profesor, su buena disposición, su comprensión y su afecto porque sólo de esa forma podrán avanzar recíprocamente a través de la misma vereda, disfrutando de los paisajes, afrontando los obstáculos que se presenten, uno junto con el otro hasta que llegue el momento de caminar solos.

Para cumplir con este apartado, me falta hablar de la *escucha activa*, entendida como esa cualidad que debe tener la persona para dejar de pensar en ella misma por unos momentos y estar plenamente atentos y dispuestos a la vivencia de los demás. Es un encuentro personal, un reconocimiento de los juicios de los demás, es una revelación y un entendimiento del otro o de los otros, que tiene como objetivo el compartir cada una de sus historias para hacer una en común y marchar en armonía. Porque al final de cuentas el maestro es quien indica la dirección del camino, y avanza junto con sus alumnos en la búsqueda de un bien común.

En conclusión, la sensibilidad moral de una persona de acuerdo a Oakeshott (en Hansen, 2002: 56) es considerada como un logro. Una persona a través de su vida la cultiva, profundiza en ella y la refina constantemente. Sin embargo, al igual que la sensibilidad de un individuo tiende a causar un impacto indirecto sobre los demás, así una persona conforma su sensibilidad moral indirectamente. Dice Hansen (2002: 57), la sensibilidad moral toma forma lenta e impredecible. La mayor parte de

³² Estos párrafos fueron tomados de la tesina titulada “*El Maestro es Inevitablemente Moral*”, la cual fue realizada y sustentada para la obtención del grado de especialista en “Educación Moral y Cívica en el Sistema Educativo” en la Universidad Complutense de Madrid, España (Barradas, 2004).

las ocasiones no es el objeto directo de la atención o percepción de la persona, sino que se configura, indirectamente, prestando atención a las personas y a las situaciones en las que se encuentran. Las intenciones, los pensamientos y las acciones de los individuos figuran en la ecuación. Cada uno deja su huella, aunque sea minúscula en la sensibilidad de individuo. En consecuencia, más que centrarnos directamente en el desarrollo de la propia sensibilidad moral. Un proceso que conducirá con toda probabilidad a la absorción de uno mismo, y no a nuestro desarrollo, pareciendo que lo que debemos hacer es el intentar seguir una buena conducta³³, tanto en el trato con los demás como con uno mismo. Esforzarse y actuar en este sentido puede influir, aunque indirectamente, en el crecimiento de la propia sensibilidad moral. Posibilitando esto, que las demás personas ayuden a los demás hacer lo mismo. Porque el ejercitar una sensibilidad moral se está apostando por el ejercitar actitudes impregnadas de buena disposición, lo cual lleva, indiscutiblemente, a comprometerse con los demás.

Enseñar no es fácil y no todo el mundo puede dedicarse a ello. Sin embargo, también es verdad que aceptar las responsabilidades que acompañan al papel de enseñar abre la puerta a un nuevo mundo lleno de oportunidades y esperanzas, a un mundo común pero colmado de sucesos fascinantes, a menudo estimulantes, como otras frustrantes. Aprendiz de por vida y alentador de mentes y corazones esa es la difícil responsabilidad del maestro. Siendo su proceso, en palabras de Lonergan (2001: 57), aquel que no sólo está al servicio del hombre; es ante todo la construcción del hombre mismo, su progreso en la autenticidad, la realización de su afectividad, y la dirección de su trabajo, hacia algo que vale la pena: el bien humano.

³³ Los lonerganianos al hablar de conducta en sí misma, no es buena ni mala, sólo su intención lo es.

2.3 Otros temas de interés en la Dimensión Moral de la Educación

2.3.1 Los fines en la educación

De acuerdo a Hansen (2002) en educación hay dos tipos de enseñanza: las centradas en el tipo de actividad que se supone es la enseñanza y, las que destacan los resultados que los profesores en teoría deberían potenciar. Es decir, el primer grupo tiende a resaltar los *medios* instructivos; el segundo, los *fines* instructivos.

2.3.1.1. Centrada en los medios

De acuerdo a este grupo, existen tres formas de entender la enseñanza:

- 1) Es entendida como un trabajo que consiste en varias tareas bien definidas y evidentes, en donde los profesores deben transmitir conocimientos y habilidades a los alumnos. Asumiendo que dicho conocimiento y habilidades, así como los métodos para transmitirlos, no los establecen principalmente los maestros, sino otras personas que forman parte del sistema educativo y que son consideradas como aquellas sobre las que recae la mayor responsabilidad. Por lo cual el maestro pasa al segundo plano y puede ser sustituible.
- 2) La enseñanza es una ocupación entre las muchas otras que se desarrollan en las escuelas, las cuales, a su vez, constituyen un nivel estructural del sistema educativo. Es decir, entender a la enseñanza como una ocupación en vez de un trabajo, da una visión con más “dignidad y estatus”, aunque de igual forma que el anterior, los principios en que se basa la ocupación suelen estar determinados por personas ajenas a ella, lo que significa que los que desempeñan el papel de profesores siguen dependiendo de otros para definir las actividades que compone la tarea que llevan a cabo.
- 3) la enseñanza es tratada como una profesión. Siendo los profesionales los que lleven a cabo una gran variedad de actividades especializadas fundamentadas en una preparación que normalmente está acreditada, es sistemática y presenta continuidad. Los profesionales llevan el control y se enfocan más en

el desarrollo intelectual que en el moral. En palabras de Hansen, “en la práctica actual la noción de profesión puede orientarse más hacia el exterior que hacia el interior”.

2.3.1.2 Centradas en los fines

Se enfoca en el resultado de cada una de las actividades, entendido el concepto de enseñar como la potenciación del aprendizaje académico. En donde además de estar basadas en nociones familiares de preparación académica, social y económica, la docencia debe promover actitudes políticas entre los alumnos, como por ejemplo el sentido a la democracia. Según esta perspectiva los maestros deben alentar a los alumnos a desarrollar cualidades de ciudadanía y activismo político personal. También se pretende que en la enseñanza fomente la adquisición de conocimientos, la concienciación y el respeto en el ámbito cultural. Según este punto de vista, los docentes tendrían que orientar su trabajo y su sensibilidad hacia lo cultural, con independencia de que desempeñen sus tareas en escuelas que apliquen formas de multiculturalismo, en escuelas que promueven la identidad de un grupo particular o en escuelas públicas en general. Y aún quedan otras concepciones de la enseñanza que entienden este trabajo como un vehículo para promocionar creencias y valores religiosos. Por lo que, los profesores deberían de actuar al servicio de dichos valores y creencias tanto en su plan de estudios como en su instrucción.

Aprendizaje académico, socialización y culturización; preparación para el mundo laboral y el activismo político; adquisición de conocimientos, identidad y concienciación cultural; fe y práctica religiosa... he aquí sólo algunos de los resultados por los que se aboga hoy en día, presentándonos este panorama que en el terreno de lo público existen tantas concepciones de la enseñanza como de todo aquello que es importante en la vida.

Pero entonces, ¿cuáles deben ser los fines morales de un maestro? Aunque Rugarcía (2001) no habla precisamente de un fin moral, pero si de una misión del profesor, la cual la relaciona con la promoción para que el alumno capte conceptos

sobre la profesión y la cultura, desarrolle ciertas habilidades y refuerce determinadas actitudes que los impulsen a ejercer su desarrollo profesional y humano de cierta manera y de forma integral.

De otra forma, Rugarcía (libro en proceso) dice que la docencia sólo puede explicarse a la luz de la educación, del desarrollo interior que genera. El maestro, antes que otra cosa, *debe ser un educador* y, por lo tanto, debe reconsiderar a fondo sus actividades docentes teniendo presente una finalidad educativa más pertinente a las necesidades reales de sus alumnos y de la sociedad en la que viven. Y es a través de este *ser educador* en donde su carácter y su complejidad moral sobresale a través de los efectos de sus creencias, de sus valores, de su estilo, de sus modales que tiene para con sus alumnos lo que determina sus fines morales, en las funciones de los docentes.

Por lo tanto, quienes tengan vocación y pasión por la docencia, no se conformaran con enseñar sólo el currículo a sus estudiantes, sino que sus responsabilidad profesional va mucho más allá de la satisfacción de las exigencias burocráticas impuestas desde el sistema o de los objetivos de acción concertados en cada periodo escolar, vinculados sólo a los programas de estudios para la creación de personas eficientes y competentes. Aunque esto puede ser importante, no atañen de forma directa y proporcional al carácter ético o moral de su labor, porque comprende que la naturaleza de la enseñanza y las condiciones de su contexto, le obliga a poner la mirada en el bienestar intelectual y moral de sus estudiantes, a través de sus decisiones y acciones que se dan en la interacción cotidiana dentro y fuera del aula. Estando consciente de la importancia de su trabajo y sobre todo en la influencia indirecta que pueden tener en la forma de pensar, sentir y comportarse de sus alumnos.

De donde el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar enfocado siempre hacia un fin moral, teniendo el carácter moral del docente su importancia primordial en los preceptos transcendentales de la persona auténtica: *sé atento; sé inteligente; sé racional; sé respetuoso* y sobre todo *sé amoroso*.

2.3.2 Educar en valores: un acercamiento al desarrollo moral

Rugarcía (libro en proceso) escribe que la teoría del desarrollo moral de Piaget fue la primera en plantear una especie de evolución del juicio moral en la “mente humana”, ya que Piaget inició la exploración del desarrollo del juicio moral como un proceso paralelo al de la evolución de las capacidades cognoscitivas del niño y del joven, sujetas a los mecanismos de organización progresiva y adaptación. Distinguiendo cuatro estadios del desarrollo cognoscitivo: 1) el sensorio-motor, del nacimiento a los dos años, en el cual el juicio moral es egocéntrico y se basa en el temor al regaño y la represalia; 2) el preoperacional (dos a siete años); 3) el de operaciones concretas (siete a once años), en donde el juicio moral se basa en el respeto y la reciprocidad, a través de el acato de reglas; y, 4) el de operaciones formales (11 años en adelante), se desarrollan las capacidades de abstracción, simultaneidad y metapensamiento, se comienza a comprender que las reglas pueden cambiarse cuando entran en juego otros principios superiores; estableciéndose un proceso gradual que parte de la moral heterónoma hacia la autónoma. (Latapí: 2002: 44).

Para Piaget (en Díaz-Aguado y Medrano, 1995:19ss), la forma más adecuada de estudiar el desarrollo moral era utilizando como hilo conductor los datos obtenidos al estudiar el desarrollo lógico. Tanto el pensamiento lógico como la conciencia moral tenían sus raíces en la acción interior que sigue el MT, las cuales surgían como reflexión de la consciente de la práctica; atravesando por una primera fase egocéntrica, basada en la unilateralidad, y conduciendo a formas de equilibrio superior, basadas en la reciprocidad. Es decir, en palabras de Piaget: “La lógica es la moral del pensamiento como la moral es la lógica de la acción”. Por lo tanto, la moral dependía del tipo de relación social que el individuo sostenía con los demás, existiendo, en consecuencia, tantos tipos de moral como de relaciones sociales. Distinguiendo dos formas diferentes de moral: 1) la moral heterónoma, basada en la obediencia y, 2) la moral autónoma, basada en la igualdad (ver cuadro 2.7 Las dos etapas del desarrollo moral descritas por Piaget (en Díaz-Aguado y Medrano, 1995: 22).

Como se puede observar el cuadro 2.7 (Las dos etapas del desarrollo moral descritas por Piaget) remite a dos tipos de moral: una moral convencional, cuyas normas vienen dadas por las costumbres en uso, la tradición o en definitiva, un contexto sociocultural determinado. Justificándose al apelar a una autoridad externa al individuo o a lo que otros dicen que es correcto. Una moral racional, en la cual cuyas normas sólo son aceptadas por el individuo tras la reflexión. Comparándolas con otras y prefiriéndolas porque puede justificarlas racionalmente. Siendo éstas, menos vulnerables al paso del tiempo que las normas convencionales.

MORAL HETERÓNOMA	MORAL AUTÓNOMA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Impuesta desde el exterior como un sistema de reglas obligatorias. Tiene carácter coercitivo y es la fuente del deber. 2. Basada en el principio de autoridad, respeto unilateral y las relaciones de presión. 3. Se encuentra en la mayoría de relaciones y entre el adulto-niño. 4. Su práctica es defectuosa por ser exterior al individuo que la deforma egocéntricamente. 5. La responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de una acción: realismo moral. 6. La noción de justicia es basada primero en la obediencia a la autoridad y a la evitación de castigo. Las prohibiciones son dolorosas y arbitrariamente castigadas. La función del castigo es la explicación. Al final la justicia empieza a basarse en la igualdad. Deja de ser retributiva y se hace distributiva, pasando por una fase de mero y estricto igualitarismo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Surge del propio individuo como un conjunto de principios de justicia. Tiene carácter espontáneo y es la fuente del bien. 2. basada en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación. 3. No es estática y fija, sino una forma de equilibrio límite en las relaciones sociales. 4. Su práctica es correcta por ser el resultado de una decisión libre y racional. 5. la responsabilidad se juzga en función de la intención. 6. la noción de justicia supera la fase de estricto igualitarismo para basarse en la equidad. El principio de justicia autónomo es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales. Se basa en la reciprocidad. Los castigos se convierten así en algo motivado, no necesario y recíproco.

Cuadro 2.7 Las dos etapas del desarrollo moral descritas por Piaget
(en Díaz-Aguado y Medrano , 1995: 22)

A través de la psicología constructivista, Piaget llega a conocer cómo los sujetos adquieren principios universales que le sirven de marco general a la reflexión

moral. Es decir, cómo se puede pasar de una moral convencional (heterónoma) a una moral racional (autónoma).

De esta forma, Piaget afirma que existen en el ser humano *algo* semejante a lo que Kant llamó *consciencia moral*, capaz de regular la conducta independientemente de la costumbre o la convención. Pero el funcionamiento de esta consciencia moral autónoma requiere de un proceso de maduración, un desarrollo de las estructuras morales desde posiciones convencionales a posiciones racionales y, que será correspondiente con el desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo, tales como capacitación de relaciones lógicas y de conexiones causales (Cantillo Carmona, J.; Domínguez Ibáñez A.; Encinas Torres S.; Muñoz Ferriol A.; Navarro Conde F.; Salazar Olivas A., 1995)

De esta forma, la psicología moral cognitiva (Piaget-Kohlberg) defiende el componente básico cognitivo estructural: el juicio moral, el cual es entendido como la solución razonada que da un sujeto ante un dilema y en la que hay que distinguir el contenido o solución en sí, y la forma o razonamiento moral con el que la justifica. Para esto Piaget establece tres etapas, del desarrollo del juicio moral:

- a) Heteronomía. Presión moral del adulto del cual toma acríticamente las normas.
- b) Fase intermedia: la inteligencia generaliza la norma, pero esta norma no es producto de la consciencia sino que sigue siendo impuesta por el exterior: la familia, algún grupo, la sociedad.
- c) Autonomía. La conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior que le permite juzgar y asumir las normas como propias. Es el individuo el que libremente se marca los deberes o normas.

De donde el juicio moral evoluciona progresivamente hacia la autonomía cuando se produce el tránsito del egocentrismo o la descentración, adquiriéndose la capacidad de considerar otros puntos de vista distintos del propio. En esta idea central de la psicología piagetiana se apoya la hipótesis de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral (en Cantillo Carmona, J., et al., 1995). Pese a que

los estudios realizados por Piaget hayan acertado, en parte, a la conceptualización del desarrollo moral como un cambio que va de la heterónoma a la autónoma, así como en las transformaciones principales que comienzan a producirse al aplicar a problemas morales la reciprocidad lógica, su descripción resulta un tanto incompleta.

Después de dos décadas de la aportación de Piaget, Kohlberg, continuó explorando el razonamiento moral en su tesis doctoral, titulada: *El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y los 16 años*”, basándose en el supuesto de que dicho desarrollo no termina en las edades estudiadas por Piaget, sino que experimentan importantes cambios estructurales durante la adolescencia. Por lo cual es la teoría que hasta hoy predomina para explicar y guiar la formación moral de acuerdo a Latapí (2002: 43 y 44).

Kohlberg comparte con Piaget la creencia en que la moral se desarrolla en el interior de cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. Además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo (en Hersh, E. Paolitto, D., y Reimer J., 1979: 51).

El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras. Kohlberg no encuentra razón para que, una vez puestas en funcionamiento, dejen de actuar, aunque sí acepta que se produzcan fenómenos de desajuste en algunos individuos que hayan adquirido las estructuras propias de la etapa de un modo

deficiente. En este caso los restos de estructuras de la etapa anterior podrían actuar aún, dando la impresión de un retroceso en el desarrollo.

Kohlberg ha seguido el ejemplo de Piaget y ha adaptado un método clínico modificado para hacer intervenir a los sujetos. La forma de entrevista que usa, la Entrevista sobre Juicio Moral, está compuesta de tres dilemas morales hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee al sujeto cada dilema y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta *cómo* debería resolver el dilema el personaje y *por qué* esa sería la mejor manera de actuar en esa situación (Woolfolk, 1999). Para Kohlberg desarrollo moral estaba dividido en tres niveles (ver cuadro 2.8 Teoría de las etapas de razonamiento moral de Kohlberg).

El razonamiento moral se relaciona con el desarrollo cognoscitivo y el emocional. El pensamiento abstracto, se vuelve cada vez más importante en las etapas superiores del desenvolvimiento moral conforme los niños avanzan de las decisiones basadas en reglas absolutas a las que se fundamentan en principios como la justicia y la piedad. La capacidad de considerar el punto de vista del otro e imaginar bases alternativas para leyes y reglas también participa en los juicios que se toman en etapas superiores. Por lo que para Kohlberg y sus seguidores, dice Rugarcía (libro en proceso), la educación moral sería enseñar a los alumnos a recorrer los diferentes estadios de la moralidad de acuerdo a su modelo, para que lleguen a establecer juicios autónomos comunitarios.

Es decir, según Kohlberg, el desarrollo intelectual y el desarrollo de la perspectiva social son condiciones necesarias pero no suficientes del desarrollo moral; se requiere, además, una *educación moral*. La cual se basa en dos principios:

1. *Principio del conflicto cognitivo*, como catalizador por el desarrollo moral. Sólo ante situaciones problemáticas en las que hay que decidir entre dos valores enfrentados, y por tanto es difícil tomar una decisión respecto a la acción, poniéndose, de esta forma, el razonamiento moral en marcha.

2. *Principio de la hipótesis más uno*, según el cual en la discusión de dilemas los individuos de estadios más altos pueden influir en los de estadios más bajos, favoreciendo su desarrollo. Sin embargo para que se produzca este efecto, la diferencia de nivel no debe ser muy grande, siendo indispensable que la discusión se desarrolle entre iguales y en un clima relajado (en Cantillo Carmona, J., et al., 1995).

Nivel 1 Razonamiento moral preconvencional	El juicio se basa en las necesidades personales y las reglas de otros.	
	Estadio 1 Moralidad heterónoma	Orientación al castigo-obediencia Las reglas se obedecen para evitar el castigo. Que una acción sea buena o mala está determinado por sus consecuencias físicas.
	Estadio 2 Moral instrumental e individualista	Orientación a las recompensas personales Las necesidades personales determinan lo que está bien o está mal. Los favores se reciprocán sobre la base de “si tu rascas mi espalda, yo rasco la tuya”
Nivel 2 Razonamiento moral convencional	El juicio se basa en la aprobación de los demás, las expectativas, de la familia, los valores tradicionales, las leyes sociales y la lealtad patriótica.	
	Estadio 3 Moral normativa interpersonal	Orientación del buen chico-buena chica Ser bueno significa ser “agradable”. Está determinado por lo que agrada, ayuda y es aprobado por los demás.
	Estadio 4 Moral del sistema social	Orientación a la ley y el orden Las leyes absolutas. La autoridad debe ser respetada y el orden social mantenido.
Nivel 3 Razonamiento moral postconvencional	Estadio 5 Moral del contrato y de los derechos humanos	Orientación al contrato social El bien está determinado por criterios socialmente acordados de los derechos individuales.
	Estadio 6 Moral de principios éticos universales	Orientación a los principios éticos universales Lo bueno y lo correcto son asunto de la conciencia individual e incluyen conceptos abstractos de justicia, dignidad humana y equidad.
Cuadro 2.8 Teoría de las etapas de razonamiento moral de Kohlberg		

Asimismo el desarrollo del juicio o del razonamiento moral, pasan por tres estadios: en el primer nivel: *razonamiento moral preconvencional*. En este nivel se respetan las normas por las consecuencias que pueden tener premio o castigo, o por el poder físico de los que establecen. Estando en un nivel de pre-moralidad en el que la conducta del sujeto está muy determinada por presiones culturales. Este nivel remite a dos estadios: 1. la obediencia: a) *Lo correcto* es obedecer para evitar el castigo, y b) *la perspectiva social*: egocéntrica. En donde el individuo no es capaz de ponerse en lugar de otro, ni de reconocer puntos de vistas diferentes de los suyos. En el estadio 2. Pragmatismo. a) *Lo correcto* es buscar los propios intereses aceptando que los otros tienen derecho al hacer lo mismo, y b) *la perspectiva social*: intercambio, se trata de una postura individualista, conscientes de que todos tienen sus propios intereses y que pueden entrar en conflicto (relación de intereses).

El segundo nivel: *moral convencional*, hay que respetar las normas impuestas por el grupo al que se pertenece. El sujeto intenta cumplir bien su propio rol: ser buen hijo, hermano, amigo, etc., respondiendo a lo que los demás esperan de él, ya que es importante cumplir con el orden establecido (orden convencional). El cual está integrado por el estadio 3. Concordancia: el sujeto pretende concordar con los modelos establecidos por la cultura, buscando una acomodación con los modelos colectivos para la aprobación de los demás y el estadio 4. Ley y orden: el pensamiento moral se basa en el respeto a la ley y el orden sociales. La acción correcta es la que contribuye al mantenimiento de la sociedad, grupo, clase, etc. Las normas se definen de forma ya más abstracta que en el anterior estadio en donde el punto de vista colectivo dentro de su perspectiva social está por encima de intereses individuales.

En el tercer nivel, y último: *moral postconvencional*, se apela a valores y principios de validez universal, considerándose correcta a la acción que está de acuerdo con estos principios. Ha este nivel le corresponden el estadio 5. Consenso social. En donde el pensamiento moral es basado en el reconocimiento del Contrato Social como pacto que recoge y defiende los Derechos Humanos Universales. Su perspectiva social considera las leyes y normas como frutos de un consenso que

tiene como fin el bien de la humanidad. Finalmente el estadio 6. Principios universales: el pensamiento moral se basa de principios universales como: la dignidad de la persona, el valor de la vida, la solidaridad, la tolerancia, etc., fruto de una elección personal y de un razonamiento autónomo. Se reconoce el valor del contrato Social para garantizar los derechos de todos los ciudadanos; pero si fallan las leyes, se deben actuar según los principios de cada uno. En cuanto a su perspectiva social; alcanza su máxima amplitud pues abarca toda la especie humana, distinguiendo las exigencias morales universales de las exigencias sociales egocéntricas.

De acuerdo a esta teoría de Kohlberg, sólo los individuos que llegan al nivel postconvencional alcanzan la verdadera y plena autonomía moral. Los estudios de Piaget sobre el desarrollo moral no llegaron a conclusiones tan drásticas. Mientras Kohlberg considera los estadios como formas progresivas de razonamiento moral, por los cuales los individuos van ascendiendo sin que puedan pertenecer a dos estadios a la vez, Piaget habla de tendencias, de formas predominantes de considerar los problemas morales, pero no implica que no se puedan considerar de otra forma.

Como dice Pérez Delgado (1999), citando a Mifsud, las críticas a Piaget se refieren a su concepción de las normas, a la relación que establece entre inteligencia y moralidad, a la función que atribuye a la autoridad y a la relación entre iguales en el proceso de desarrollo moral, a la infravaloración del influjo del estrato social de los sujetos, a la minusvaloración de las etapas heterónomas en el proceso evolutivo del juicio moral, y a la relación precisa que establece entre las edades cronológicas de los niños y su capacidad de juzgar moralmente (en Cantillo Carmona, J., et al., 1995). Del mismo modo, la crítica específica al planteamiento de Kohlberg va dirigida a un sentido muy parecido. Por una parte, el carácter cognitivista de su teoría que descuida otros aspectos como los motivacionales y, por otra parte, la naturaleza de los niveles y estadios del desarrollo del razonamiento moral: ¿son de naturaleza cuantitativa o cualitativa? ¿Son dimensiones continuas o discretas?

Por otra parte, Rugarcía, resignificando potencialmente a Latapí (en Rugarcía, libro en proceso), presentan varios problemas que no han sido resueltos satisfactoriamente derivada de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, exponiendo lo siguiente:

- a. Pese a la cuantiosa investigación que se ha realizado sobre la teoría de Kohlberg, está lejos de contar con evidencia empírica que pruebe sus postulados; no se ha experimentado suficientemente para comprobar la consistencia de los estadios y niveles propuestos ni la efectividad de las medidas pedagógicas que recomienda, dice Latapí. El problema es que las teorías del juicio moral, incluyendo la de Kohlberg, no cuentan con una teoría cognitiva del desarrollo humano basada en actividades y operaciones interiores conscientes que otorguen claridad operativa a los gestores educativos, a los propios educandos y en general al sujeto concreto.
- b. No se ha comprobado que los planteamientos de Kohlberg tengan validez universal y transcultural. La falta de una teoría cognitiva derivada de la impronta inmanente de un sujeto concreto cualquiera a conocer y escoger, a establecer juicios y elecciones de frente a cualquier sociocultural y en cualquier tiempo es, otra vez, una posible explicación de esta dificultad que menciona Latapí.
- c. Kohlberg falla en la integración del juicio moral-racional con la afectividad. El énfasis en el esclarecimiento de los valores no pasa de ser una mera apreciación pseudo intelectual que puede conducir a cierto relativismo moral. Así, sobre-valora el elemento racional en la educación en valores y prescinde, de hecho, de los aspectos emocionales, sociales y culturales que son también relevantes. Rugarcía ha agregado dos cosas al respecto: 1) sin el componente afectivo no sólo nuestra vida intelectual, sino la existencia misma es como “papel de china con agujeros” y, 2) dado que lo sociocultural sin lugar a dudas “trata” de conformar el comportamiento de las colectividades por medio de mensajes morales diversos e inclusive contradictorios, el desarrollo de un método interior en los educandos o sujetos para procesarlos críticamente es imprescindible.
- d. Se mantiene mucha ambigüedad entre el juicio moral y el actuar ético. No hay referencias en Kohlberg sobre la universalidad que pueden llegar a tener los valores llamados fundamentales, ni cómo trabajarlos: cómo se entienden y discriminan, cómo se viven o conectan con las circunstancias, cómo conciliarlos o integrarlos con los de otras personas... Si afirmáramos que actuamos en función de valores universales, la discrepancia y conflicto humano muere antes de nacer; la posibilidad de la vida comunitaria se dificulta sobremanera o se vive inauténticamente.
- e. Finalmente, Kohlberg y sus seguidores sólo describen el desarrollo moral, no lo explican a un nivel de actividades-operaciones conscientes, requisito indispensable para poder perfilar un mejor desarrollo moral en la educación y en la existencia.

De acuerdo a Latapí (2002: 44ss), la propuesta de Kohlberg es cognoscitiva porque se basa en la validez de la razón; es formal porque contiene un método (la

reflexión, el diálogo, el consenso, la cooperación, etc.) y no prescribe normas concretas; es universal porque asume que todos deben tener respeto por criterios racionales y acuerdos y, es también, procedimental porque no determina en abstracto lo que es bueno o malo, sólo aporta medios para juzgar sobre la validez de las normas.

Para Kohlberg (Rugarcía, libro en proceso), “los niños aprenden los valores morales en el medio social en que se encuentran, lo importante con respecto a su competencia moral es el modo como los jerarquizan, como los ordenan a la hora de tomar decisiones en casos de conflicto. Ese modo de estructurar u ordenar no lo aprenden del medio social, sino lo construyen desde su interior a través de la interacción con dicho medio, modificando así su propia estructura”. Así, “el cambio de estructuras que va produciéndose en el niño y en el adulto sigue un orden lógico, común a los individuos de las distintas culturas. La moral puede ser relativa a éstas desde el punto de vista de los contenidos, pero las estructuras formales o estadios del desarrollo son universales, invariantes y seriados”. Rugarcía insiste que sólo hay una estructura operativa universal normativa, recurrente, acumulativa... que potencia al sujeto al ir transitando diferenciadamente por cuatro niveles de actividad consciente al ir conociendo, valorando y transformando la realidad por medio de decisiones auténticas, y que al ir valorando, lo hace en medio de una escala de valores socioculturales. Se trata del Método Transcendental (MT), propuesto por Lonergan. Lo que es universal es este método interior que opera dinamizado por preguntas críticas para ir logrando ciertos resultados que el sujeto va trascendiendo intencionalmente al pasar al siguiente nivel de actividad consciente.

Es decir, mientras Kohlberg habla de decisiones morales Rugarcía las llama juicio fácticos que convergen en el conocimiento de la situación moral, integrados con las decisiones por medios de juicios de valor que convergen a su vez en valores y que Kohlberg no distingue o integra. Dice Rugarcía, implícito en los juicios de valor está el manejo de la afectividad, de los sentimientos intencionales hacia valores, porque a final de cuentas lo que decide es la afectividad del sujeto, puesto que no es lo mismo razonar que valorar.

Una diferencia fundamental entre Kohlberg y Lonergan, dice Rugarcía, es que Lonergan describe el desarrollo moral en función de actividades-operaciones a nivel consciente, las cuales son invariantes, universales, transcendentales o seriadas de manera incluyente. Por otra parte, lo que Kohlberg llama niveles y estadios, Lonergan los llama niveles de consciencia y actividades-operaciones que se trascienden de un nivel al siguiente por medio de preguntas que el mismo sujeto se responde generalmente con el auxilio de intelecciones y juicios ajenos. Planteando, Lonergan plantea un método consciente para el desarrollo moral, mientras que Kohlberg plantea una serie de estadios mentales oscuros en su operación consciente y aparentemente relacionados.

Por lo que el reto de la educación, de acuerdo a Rugarcía, sea desarrollar un método interior en los educandos que les posibilite tanto conocer críticamente la realidad que dinámicamente van enfrentando, como decidir con base en valores auto-afirmados en el contexto de cierta escala de valores socioculturales. Se está hablando de la importancia de desarrollar un método, el Método Transcendental, que sirva a los educandos para ir afirmando el conocimiento científico y moral que tarde o temprano, al ir descubriendo y abrazando sus amores, la vida va reclamando con su brutal crudeza cotidiana. Por lo tanto, lo más importante que se debe tener presente al significar la educación, el desarrollo moral, entendido como aprender-enseñar a decidir con base a valores, es que las decisiones-acciones de los egresados despendan siempre desde ellos. En cuanto a los gestores educativos, corresponde desarrollar los aspectos metodológicos interiores para que ellos, así como los alumnos, se habitúen a procesar su entorno humano, críticamente, es decir, a decidir auténticamente, con el aval de juicios de valor³⁴.

O como dice Lonergan (2001), lo que nos interesa es la orientación del individuo, dentro de una comunidad ya orientada. En su raíz, la orientación del individuo consiste en las nociones transcendentales que nos urgen y al mismo

³⁴ Al igual que los juicios de verdad, los juicios de valor son también una responsabilidad estrictamente personal. Implican un compromiso afectivo del sujeto, por lo que revisten de una mayor relevancia para la existencia individual-social (Rugarcía, libro en proceso)

tiempo nos capacitan para avanzar en la comprensión, para juzgar con verdad y para responder a los valores. Sin embargo, esta exigencia y posibilidad se hacen efectivas solamente mediante el desarrollo. Siendo necesario, adquirir las habilidades y los conocimientos que hacen competente a un ser humano en un determinado género de vida. Hay que crecer en sensibilidad y disponibilidad con relación a los valores, si queremos ser seres humanos auténticos.

Se debe optar por el bien humano, el cual es a la vez individual y social. Los individuos no operan únicamente para satisfacer las necesidades de los demás. El proceso no consiste solamente en el servicio del hombre; es una construcción del hombre mismo, su progreso en la autenticidad, la realización de su afectividad, y la dirección de su trabajo hacia algo que vale la pena: los bienes particulares y el bien del orden y el bien valioso o los valores³⁵.

De acuerdo a Hansen (2002), la enseñanza es una práctica permanente, de la que pueden derivarse, de un modo decisivo, unos principios morales e intelectuales desde dentro. La educación tiene su propia integridad, igual que la tienen los hombres y mujeres individuales que desempeñan ese papel de un modo serio y responsable. Cuando se habla sobre la enseñanza, las preocupaciones y los intereses públicos merecen estar siempre presentes, pero también hay que contrarrestar su presencia con la concienciación de que la docencia es, básicamente, una tarea moral e intelectual.

De aquí que las distintas concepciones de la enseñanza tengan sus grandes consecuencias, ya que éstas tienden a influir en la forma en la que los profesores reflexionan sobre su trabajo y en cómo lo desempeñan. Según David Carr (en Hansen) “la enseñanza es una tarea moral que debería emprenderse con habilidad y sentido. No comprende un conjunto de habilidades independientes y neutras que moralmente deberían llevarse a cabo. La enseñanza es una práctica que genera la necesidad de disponer de unas habilidades y unos métodos específicos, pero no se

³⁵ Se entiende por bien particular y de orden a cualquier realidad, ya sea un objeto o una acción, que responda a un determinado tiempo y lugar. (Lonergan, 2001: 53)

trata de un conjunto de habilidades ocupacionales que se combinan para cumplir una función social definida sin tener en cuenta dichas habilidades. Los propósitos de la enseñanza toman forma y cobran vida en el método y la técnica”

Pero esto no basta ya que si la enseñanza, por ser una práctica que genera la necesidad de disponer de unas habilidades y unos métodos específicos, como plantea Carr, se puede caer en el error de encuadrar la enseñanza sólo como transmisora de conocimientos, olvidando que aunque los propósitos de ésta tomen forma y cobren vida en el método y la técnica, también lo toman a través de las actitudes y conductas que el maestro como agente moral manifiesta a sus alumnos. Recordemos que los métodos y las técnicas no pueden existir en abstracto, son a través de los educadores que éstos toman forma y vida propia.

Dewey (2004) afirma que en la función social de la educación, las cualidades morales y sociales de la conducta son idénticas entre sí. Es decir, que la medida del valor de la organización, el programa y los métodos de la educación escolar está en la medida en que se hallan animados por un espíritu social y, que el gran peligro que amenaza al trabajo escolar está en la ausencia de condiciones que hagan posible un espíritu social penetrante; siendo éste el gran enemigo de la formación moral eficaz. Pues este espíritu puede estar activamente presente cuando se satisfacen las siguientes condiciones:

- 1) La escuela debe ser una comunidad de vida con todo lo que esto implica. Las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio automáticamente social en el que se da y se toma en la formación de una experiencia común. En lugar de una escuela puesta aparte de la vida como un lugar para aprender lecciones, se tiene un grupo social en miniatura en el cual el estudio y el desarrollo son incidentes de una experiencia presente compartida. Los campos de juego, los talleres, las salas de trabajo y los laboratorios, no sólo dirigen las tendencias naturales activas de la juventud, sino que suponen intercambio, comunicación y cooperación, todo lo cual extiende la percepción de las conexiones.

- 2) El aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería existir un libre juego entre los dos. Siendo solamente posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro.

Una visión estrecha y moralista de la moral puede ser responsable del fracaso en reconocer que todos los fines y valores deseables en la educación son en sí mismos morales. La disciplina, el desarrollo natural, la cultura y la eficiencia social son rasgos morales, son caracteres de una persona que es un miembro valioso de aquella sociedad que la escuela tiene por misión desarrollar. Existe una sentencia antigua, que dice: *“no basta que el hombre sea bueno, tiene que ser bueno para algo”*. Siendo este *algo* la capacidad del hombre para vivir como un miembro social de modo que el que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye. Lo que obtiene y lo que da como un ser humano, como un ser con deseos, emociones e ideas no sean posesiones externas, sino una ampliación y profundización de la vida consciente, una comprensión de sentidos más intensa, disciplinada y expansiva. Lo que materialmente recibe y da es a lo más oportunidades y medios para la evolución de la vida consciente. De otro modo, ello no es dar ni tomar, sino un cambio de posición de las cosas en el espacio como el agitar el agua y la arena con un bastón. La disciplina, la cultura, la eficacia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. Y la educación no es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo³⁶.

Continuando con Dewey (2004), el problema más importante de la educación moral en la escuela concierne a la relación del conocimiento y de la conducta³⁷. Porque a menos que el aprender, que aumenta en el plan regular de estudio, afecte

³⁶ La aportación Lonergiana implica un cambio de significados, en todo lo que tiene que ver con la relación humana: sentido, amor, valores, moral, ética, conocimientos, inteligencia, razón, capacidad, actividad, comunicación, etc.

³⁷ Para Lonerganianos el problema más importante de la educación es la relación entre conocimiento y valor; entre juicio fáctico y factible; entre decisión y acción.

el carácter, es trivial concebir el fin moral como la finalidad unificadora y culminante de la educación. Aprender es el acompañamiento de actividades y ocupaciones continuas que tienen una finalidad social y que utilizan los materiales de situaciones sociales típicas. Pues bajo tales condiciones la escuela llega a ser una forma de vida social, una comunidad en miniatura y en íntima interacción con otros modos de experiencia asociada más allá de los muros de la institución. Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral. Forma un carácter que no sólo hace socialmente necesaria la acción particular, sino que está interesada por aquel reajuste continuo que es esencial para el desarrollo. El interés por aprender todos los contactos de la vida es el interés moral esencial.

Para finalizar y como dice Bravo (2000), mencionando a Lonergan, lo importante no es enredarse en una teoría ajena, sino apropiarse de *uno mismo* al ir viendo cómo ese pensamiento estructurado responde a nuestra propia experiencia, puesto que al ver cómo transcurrió su vida tal vez podamos ir reflexionando, aquí y allá en tu propia historia. O, como dice Rugarcía (en asesoría), lo que importa a la luz de la epistemología de Lonergan, no es repetir, ni siquiera discutir, lo que él afirmó, sino repetir las operaciones estructurantes que él realizó para afirmarlo. Porque el desarrollo moral, es a fin de cuentas educar en valores³⁸, capacitando a través de actividades conscientes y seriadas: afirmar juicios fácticos que tienen que ver con una situación humana individual-colectiva y después aprehender-afirmar valores para con ellos decidir lo que ha de ser uno mismo y su comunidad. Por tanto el desarrollo moral no es otra cosa que enseñar a “decidir³⁹ con base en valores”, implicando desarrollar un método interior. Por lo tanto enseñar a juzgar-valorar-escoger es la clave para un mejor desarrollo ético y moral, para desarrollar egresados capaces y solidarios, crítico y autónomos (Rugarcía, libro en proceso).

³⁸ Entendiendo los valores, páginas anteriores, como aquellos que orientan y dinamizan la vida diaria.

³⁹ Decidir, dice Rugarcía, es reflexionar críticamente sobre el sentido de las acciones, lo cual lleva substancialmente a la emisión de juicios de verdad-valor.

2.3.3 Educación y desarrollo humano

Educar es hacer operante una filosofía, afirma Lonergan (en López Calva, 1985). Complementa López Calva diciendo que, la educación implica hacer operativa una determinada concepción del ser humano y del mundo; implica la puesta en práctica permanente y cada vez más profunda de un proyecto de humanidad. Por lo tanto educar es una acción que se verifica entre seres humanos, en todos los ámbitos de su existencia, no sólo el escolar; en todos los momentos de la vida en interacción con los otros, educándose en cada momento de una u otra forma, de manera auténtica o inauténtica.

“Educar es fomentar por un proceso social, la actuación por la que el hombre, como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades” asienta la UIA, y continuando con López Calva (Ídem), educar necesariamente implica instalar los medios para conseguir el desarrollo humano, entendido éste como la realización de todas las potencialidades de cada persona. Lo cual implica que la educación vaya más allá de la sola transmisión de conocimientos e ingrese en el mundo de las habilidades para hacer y pensar, así como al de los valores para decidir y vivir. Pretendiendo la educación fomentar la actuación por la que el sujeto *humanidad* se vaya edificando en la historia, “en el instante concreto de su ser, que es todo el tiempo”, como dice Lonergan.

Para Dewey (en Gómez, 2002:17), la educación es un proceso de desarrollo del ser humano que, partiendo de su yo constitutivo y en función de su evolución psicológica, se integra activa, participativa y críticamente en la sociedad que le toca vivir. No obstante el mismo autor, señala dos conceptualizaciones de la educación: la primera, es aquella que se centra en la mera transmisión de una cultura de una generación a la que sucede con afán de perpetuación (concepto de educación tradicional aristocrática), y la segunda, se refiere a aquella otra que persigue una transmisión, no meramente adaptativa, sino creativa, transformadora y crítica, garantizando la evolución cultural y el progreso social (concepción educativa moderna y democrática).

Regresando con López Calva (1985), la docencia, entonces, debe ser una *praxis humana y humanizante*. Es decir, la docencia es una tarea práctica iluminada en todo momento por la teoría y por la interacción que se da entre seres humanos inacabados, que genera nuevas teorías y a la vez humaniza progresivamente a todos aquellos que intervienen en esta práctica educativa (maestro-alumnos).

La docencia es una actividad sistemática, propositiva, consciente y comprometida que tiene como finalidad última la educación, es decir el desarrollo integral o desarrollo humano. Pero, ¿cómo se da este desarrollo humano?

De acuerdo a Lonergan (2004: 551-562), en el desarrollo integral del ser humano, los tres procesos de desarrollo (orgánico-psíquico-intelectual), no son tres procesos independientes, están vinculados; el intelectual procura una integración superior del psíquico, y el psíquico del orgánico, implicando cada nivel sus propias leyes, su círculo flexible de esquemas de recurrencia, su conjunto vinculado de formas conjugadas. Encontrándose cada conjunto de formas en una correspondencia emergente con lo que de otra forma no sería sino multiplicidades coincidentes en los niveles inferiores. Por lo cual una sola acción humana puede implicar una serie de componentes: físicos, químicos, orgánicos, nerviosos, psíquicos e intelectuales; y los diversos componentes ocurren de acuerdo con las leyes y los esquemas que se realizan en los niveles siguientes:

- a) Un ser humano, en cualquier etapa de su desarrollo, es una unidad individual existente, diferenciada por conjugados físicos, químicos, orgánicos, psíquicos e intelectuales. Las formas conjugadas de orden orgánico, psíquico e intelectual sirven de fundamento a sus respectivos círculos flexibles de series de esquemas de recurrencia, los cuales se revelan en el comportamiento espontáneo y eficaz del ser humano, en sus movimientos corporales, en su trato con las personas y las cosas, en el contenido de su habla y en el de su escritura. La persona, al pasar del comportamiento externo a la experiencia interna se acomoda dependiendo de la situación, la actividad y el objetivo de ésta, en donde la absorción de elementos intelectuales tienden a eliminar

- b) El ser humano se desarrolla, independientemente de cómo sea, en el momento presente, aunque no siempre es así. Los círculos flexibles de series de esquemas de recurrencia se deslazan y se expanden a sistemas en movimiento. El funcionamiento de la integración superior implica cambios en la multiplicidad subyacente, y la multiplicidad cambiante evoca una integración superior modificada. Cumpliéndose así la *ley de efecto* en donde el desarrollo ocurre de acuerdo a las orientaciones en las cuales tiene éxito, aunque también se cumple una ley anticipada del efecto en los niveles psíquico e intelectual. Pero podría ser que a través de nuevas preguntas, la persona se quede con la misma intelección, por lo cual la inteligencia no es desarrollada, o por el contrario si se pretende uno desarrollar, entonces se frecuenta a ciertas lecturas en donde se planteen nuevas interrogantes y ayuden a aprender, desarrollándose a través del equilibrio.
- c) Existe una *ley de integración*, donde la iniciativa del desarrollo puede ser orgánica, psíquica, intelectual y externa, considerando que el desarrollo permanece fragmentario hasta que es satisfecho el principio de correspondencia entre los diferentes niveles.
- d) Hay una *ley de limitación y trascendencia*, una ley de la tensión. Por un lado, el desarrollo se da en el sujeto y es del sujeto; por otro lado, procede del sujeto tal como es y se ordena al sujeto tal como ha de ser. La finalidad ha sido concebida como el dinamismo orientado de manera ascendente mas no determinada del ser proporcionado. Creando esto una tensión inherente en la finalidad de todo ser proporcionado, convirtiéndose en una tensión consciente del ser humano. Entonces, la capacidad actual de percepción tendrá que ampliarse, y la ampliación no es perceptible por la capacidad actual de percepción. Los deseos y temores actuales deben transformarse.
- e) Por último, existe una *ley de autenticidad*. Todo desarrollo implica un punto de partida en el sujeto tal como es, un término en el sujeto tal como ha de ser y un proceso del punto de partida al término. Sin embargo, en la medida en el

que el desarrollo es consciente, hay cierta aprehensión del punto de partida, del término y del proceso. Pero tales aprehensiones pueden ser correctas o erróneas. Si son correctas, los componentes conscientes e inconscientes del desarrollo operan desde la misma base, a través de la misma ruta, hacia la misma meta. Si son erróneas, los componentes conscientes e inconscientes operan, en mayor o menor medida, con propósitos cruzados. Tal conflicto es contrario al desarrollo, y así tenemos la ley condicional de la autenticidad, a saber: si un desarrollo es consciente, entonces su éxito requiere aprehensiones correctas de su punto de partida, su proceso y su meta.

Implicando todo el desarrollo una tensión entre la limitación y la trascendencia, por una parte tenemos al sujeto tal como está funcionando con más o menos éxito en un círculo flexible de series de esquemas de recurrencia. Por otra parte, tenemos el sujeto en cuanto es un sistema superior en movimiento. Una sola y misma realidad es integrador y operador a la vez; pero el operador no cesa en procurar la transformación del integrador. Entonces, la autenticidad es la admisión de esa tensión de la consciencia, por lo cual es la condición necesaria para la cooperación armónica de los componentes conscientes e inconscientes del desarrollo. No esquiva las preguntas, no diluye las dudas, no inhibe los problemas, no se evade en la actividad, el parloteo, el entretenimiento pasivo, el sueño, los narcóticos. Enfrenta los problemas, los examina, estudia sus múltiples aspectos, desarrolla sus diversas implicaciones, considera sus consecuencias concretas en la propia vida y en la vida de los demás. Es capaz de firmeza y confianza no sólo en lo que ya fue probado y hallado exitoso, sino también en lo que queda todavía por probar. Crece haciéndose cargo de la renovación permanente de las nuevas preguntas por acometer, añora el descanso, vacila y decae, pero conoce sus debilidades y sus fallas, y no trata de racionalizarlas.

Dice Lonergan que todo desarrollo es desarrollo en tanto va más allá del sujeto inicial, pero en el ser humano este “ir más allá” es anticipado de manera inmanente por el desasimiento y el desinterés del deseo puro. Además, todo desarrollo es desarrollo en tanto tiene un punto de partida, un material concreto por

transformar, pero en el ser humano este material concreto reencuentra de manera permanente en la psique sensible centrada en sí misma, que queda satisfecha con orientarse dentro de su medio ambiente visible y tangible y con disponer de él exitosamente. El deseo puro y la psique sensible no son dos cosas, una de las cuales es un “Yo” y la otra un “ello”. Son el despliegue en diferentes niveles de una sola unidad, identidad, totalidad individual. Ambos son un “Yo”, ninguno de los dos es simplemente un “ello”. Si mi inteligencia es mía, también lo es mi sexualidad. Si mi racionalidad es mía, también los son mis sueños. Si se piensa que mi inteligencia y mi racionalidad son más representativas de lo que soy yo que mi espontaneidad orgánica y psíquica, eso se debe solamente a la integración superior que mi inteligencia y mi racionalidad logran imponer de hecho a su multiplicidad subyacente, o bien, en una visión anticipada, en virtud del desarrollo en el cual la integración superior ha de lograr un grado más pleno de éxito (2001).

El ser humano es un ser vivo, sensible, inteligente, razonable. No es una nómada aislada. Su desarrollo es un movimiento que va de la dependencia relativa de la niñez hasta la autonomía relativa de la madurez. Conforme el ser humano se desarrolla, el contenido del requisito análogo⁴⁰ de una autenticidad-para-sí pasa de la exigencia simple de desasimiento por parte del deseo puro hasta un despliegue, cada vez más inteligente, más sabio, más confiado en sí mismo de ese deseo.

Continuando con López Calva (2002), vivimos y nos movemos en un mundo de significados y valores que se van asimilando hasta volverse parte de la vida cotidiana y convertirse en creencias, es decir, en juicios que se aceptan, que se dan por hecho y que se van formando transformando en puntos de partida, reflejándose, estas creencias, en actitudes y conformando nuestras prácticas habituales en nuestro quehacer cotidiano. Por lo que, una práctica se componga de múltiples operaciones repetidas e interrelacionadas que se van haciendo habituales y que van conformando una *manera de hacer* que refleja una *manera de ser*.

⁴⁰ Para Lonergan (2004: 557), el requisito de autenticidad es de dos formas: *condicional*, pues sólo surge en la medida en que el desarrollo ocurre por medio de la consciencia. Es *análogo*, pues el requisito tiene un contenido diferente en diferentes casos.

Aunque para Dewey (1964), el hábito es como el conservador esencial, no debido al carácter de las costumbres existentes. De hecho, sólo en una sociedad dominada por modos de creencias y admiración establecidos por costumbres pasadas, es el hábito más conservador que progresista, todo depende de su calidad. El hábito es una capacidad, un arte formado a través de la experiencia pasada; pero el que una habilidad se limite a la repetición de actos anteriores, adaptados a condiciones pasadas o que esté disponible para adaptarse a nuevas circunstancias, depende exclusivamente de la clase de hábito que sea.

2.3.4 Operaciones que conforman la práctica docente

Prosiguiendo con López Calva (2002), la práctica docente está compuesta de varias operaciones que se van relacionando de determinada forma, convirtiéndose en hábitos que conforman un acto educativo cotidiano. De donde toda práctica lleva juicios de verdad y de valor implícitos, que no se cuestionan y que, de algún modo, reflejan también definiciones fundamentales de los términos que orientan el quehacer. Pero, al agrupar por etapas estas operaciones se obtienen cuatro fases, caracterizadas por un tipo predominante de operaciones, con una importancia particular de acuerdo a sus características y finalidades, constituyendo un criterio de agrupación de las operaciones que conforman la práctica docente y la cual, podrá facilitar su comprensión y un posterior análisis para esta Investigación (ver Cuadro 2.9 *Esquema normativo básico de las operaciones que conforman la práctica docente*).

2.3.4.1 Primera fase: ubicación (ver y entender el contexto)

Toda práctica docente debe partir de un proceso de ubicación inicial en el contexto institucional, social, filosófico, curricular, e incluso material, del curso que se va a impartir. Esta fase inicial es fundamental y en buena medida determina el éxito o el fracaso del proceso educativo, sobre todo cuando se tiene la auténtica intención de educar y no solamente de “cumplir con un programa”.

Las operaciones que se realizan en esta primera fase son principalmente de recopilación de datos y de comprensión de los mismos. Algunas operaciones concretas o ámbitos de recopilación de datos son: conocimientos, ubicación del curso que se va a impartir dentro de la estructura curricular, investigación mínima de las características de los alumnos que tomarán el curso, así como de las características mínimas que se persigue formar en ellos (perfil ideal del egresado), y conocimiento de los recursos didácticos y técnicos con los que se puede contar para impartir el curso, etc. (ver cuadro 2.9 Esquema normativo básico de las operaciones que conforman la práctica docente).

Direccionalidad: el otro (el alumno) Finalidad: desarrollo integral humano		
Fase	Operaciones	Condiciones
<i>Primera: ubicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ver, ■ oír, ■ leer documentos institucionales, ■ analizar currículo, ■ conocer alumnos, ■ entender el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atento ■ Inteligente
<i>Segunda: planeación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Concluir, ■ reunir argumentos, teorías, ■ ponderar materiales, ■ deliberar lo implícito, ■ valorar y decidir enfoque guía del curso 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Crítico ■ Responsablemente libre
<i>Tercera: significación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Decidir, ■ vivir lo que se enseña, ■ comunicar valores y significados 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Significativo
<i>Cuarta: evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Evocar, ■ “ver”, ■ entender, ■ juzgar críticamente, ■ valorar y tomar decisiones, ■ transformar 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atento, ■ inteligente, ■ crítico, ■ libre, ■ significativo
Cuadro 2.9 Esquema normativo básico de las operaciones que conforman la práctica docente		

Para estimular el desarrollo del juicio moral Kohlberg propone reflexionar y discutir problemas o conflictos morales en forma de “dilemas”, el juego de roles (rol playing) –para aprender a ponerse en el lugar del otro – y el fomento de relaciones interpersonales respetuosas y afectuosas (en Latapí: 2002: 44ss).

Siendo esta, una fase de búsqueda de información suficiente y relevante que requiere de un interés y atención básicos, así como de integración de dicha información para obtener una comprensión general del tipo de curso que se va a enfrentar y de sus condiciones, lo cual exige una adecuada formulación de preguntas y un proceso posterior inteligente.

2.3.4.2 Segunda fase: planeación (juzgar y valorar elementos)

La segunda fase implica un juicio crítico tanto de este contexto previamente comprendido, como de los distintos enfoques, materiales, métodos, estrategias y posibilidades del mismo curso. Este juicio crítico tiene que conducir a reconocer un enfoque general del curso como válido o verdadero para poder usarlo como fundamento que determine los criterios que deben seguirse para definir y formular los objetivos, temario, formas de evaluación, etc.

Este proceso requiere de una ponderación de los distintos elementos reunidos en la fase anterior, para poder evaluar la pertinencia de los mismos.

Una vez realizado este juicio crítico se requiere, también, de un análisis desde el punto de vista ético, que filtre este enfoque general del curso y descubra la dimensión y las consecuencias valorativas implícitas en los diversos enfoques, aun en el aceptado como verdadero en la ciencia o disciplina en cuestión.

Este segundo filtro de la planeación requiere de preguntas adecuadas para la deliberación, y de una valoración honesta del curso que se va a impartir.

2.3.4.3 Tercera fase: significación (decidir, vivir y comunicar de manera significativa)

Esta tercera fase es la del aula, y en ella también se recopila información, se entienden conceptos y se hace análisis crítico; pero lo más importante, lo esencial que define a esta etapa es que se trata de una fase de *significación*, de *comunicación* y *testimonio*, de significados y valores; esto es lo que educa o deseduca.

Así pues, esta fase es la que le da sentido a todo el proceso educativo, es la decisiva porque es la que trata de llevar a la práctica lo que se ha planeado, la que trata de “hacer operante una filosofía”, es decir, la que trata de educar. Y para que se cumpla cabalmente, es necesario un proceso de valoración, decisión, vivencia y comunicación auténticas por parte del docente. Si él no se convierte en el aula en “significado encarnado”, si no se comunica a sí mismo, difícilmente educará, difícilmente dejará huella en los alumnos.

2.3.4.4 Cuarta fase: evaluación (ver, entender, juzgar y valorar el proceso)

Esta es la fase final, la cual a veces se empobrece porque se trata sólo como proceso de asignación de un número más o menos justo en el boletín de notas, o de certificar los conocimientos de cada alumno, sin llegar a ser una evaluación real de todo el proceso a fin de enriquecerlo y transformarlo.

Esta fase es indispensable, pues de ella depende que haya un mejoramiento progresivo y sustentado y no solamente una repetición mecánica o una introducción de cambios por pura intuición del profesor.

La etapa de evaluación debe mirar a lo cualitativo, tanto personal como grupal, y aportar nuevos datos, mejores discernimientos, juicios más acertados y mejores decisiones para el futuro.

Ésta, es una propuesta de esquema normativo básico de operaciones que forman la práctica docente. Dentro de cada una de estas fases y dentro de lo que fue descrito como operaciones en cada etapa, pueden haber algunas otras operaciones o suboperaciones que se realizan y van conformando lo que pretendemos como proceso educativo, pero para que esto suceda deben ser cumplida algunas condiciones mínimas, según Lonergan (2001), deben partir de las mismas operaciones y exigencias de la estructura de la conciencia en donde:

1. El proceso sea mínimamente *atento*,
2. suficientemente *inteligente*,
3. razonablemente *crítico*,
4. responsablemente *libre*,
5. auténticamente *significativo*.

Así, cualquier práctica docente que pretenda ser educativa debe cumplir con estas cinco condiciones básicas de realización, independientemente de la manera en que formule y analice las operaciones que la conforman. Pero además de estas condiciones, debe de cumplir con una condición básica que tiene que ver con la direccionalidad y su orientación. Esa condición básica de direccionalidad es la de ser un proceso (praxis) atento, inteligente, crítico y libre que tiene como fin al otro (el alumno), y como interés fundamental el desarrollo libre y autogestivo de este otro para contribuir a la construcción histórica de la humanidad.

Se trata de un proceso dialéctico: al buscar el crecimiento de ese otro, crezco yo, al propiciar el aprendizaje del otro, aprendo yo, pero la intencionalidad básica consiste en general una intervención planificada, sistemática, significativa y comprometida que busque el desarrollo humano integral del otro.

De acuerdo a Rugarcía (libro en proceso), el método y el sujeto “es lo mismo”, puesto quien enfrenta la vida es el sujeto y no el currículo, ni la ciencia ni la tecnología; ni la teoría ni el conocimiento; ni la sociedad ni la cultura, sino el sujeto con la influencia de todo eso y más que eso.

El mismo autor dice que cualquier método general para educar o educarse, para desarrollar al hombre, requiere de ciertos lineamientos metodológicos que orienten el quehacer de los gestores educativos, una guía o recomendación que sirva para diseñar y promover actividades concretas para el desarrollo interior auténtico o integral de educandos.

Porque educar, como dice Rugarcía, es a fin de cuentas, desarrollar interiormente a las personas, desarrollarles “el método que son”, el Método Transcendental, para que vayan siendo cada vez más capaces de procesar la realidad concreta con autenticidad, de decidir con base en valores y luego de actuar este valor decidido en consecuencia para transformarla. Es ampliar el horizonte existencial del sujeto, desarrollarle un método interior para que lo vaya conformando y se vaya construyendo en el camino. Puesto que la educación no implica solamente una transmisión de conocimientos o contenidos, sino que pide trascender, ir más allá de ellos hacia un desarrollo interior del sujeto mismo, que ocurre “dentro” de su cabeza y corazón, en su mente y psique, para que vivan en sociedad.

Metodología

Una valoración ecológica del aula

Capítulo 3

*Si un individuo estuviera solo en el mundo,
... estaría en un vacío moral*

John Dewey
(1964)

Capítulo 3

Metodología: Una valoración ecológica en el aula

“la investigación cualitativa es un arte”
Taylor y Bogdan (1986: 20)

A fin de poder estudiar, caracterizar y sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que nos de luz para arribar en la práctica moral de la docencia, esta investigación se realizó con un método de corte cualitativo y de tipo ecológico para la observación y captura de significados morales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incorporando de esta forma, todo lo relevante junto con la teoría estudiada, para establecer categorías de análisis e interpretación en el Capítulo siguiente (ver Capítulo 4). A través de este enfoque ecológico, aunque casi va de la mano con la etnografía, se enfoca esencialmente en el estudio de los caracteres diferentes de cualquier grupo cultural; la interacción verbal y no verbal moldeada por su propia cultura; la acción socialmente significativa que atañe al interaccionismo simbólico; y la cultura en términos mentalistas, registrando el comportamiento natural de las personas, para identificar sus acciones y episodios (Bertely, 2004: 23-24).

3.1 El Método

De donde, esta perspectiva de estudio, consolidada a mediados de los setenta, tiene como objetivo prioritario el dar a conocer, describir y comprender la vida en un salón de clases desde su caracterización en términos de intercambios socioculturales. Su propósito es investigar y describir lo que realmente sucede en el aula, los procesos que configuran la vida de la misma, desde la perspectiva y significados atribuidos por sus protagonistas (Shulman, 1989).

Para Yinger (1987), el análisis ecológico propone analizar tres dimensiones:

1. La estructura social del aula, como dimensión, hace referencia a la dinámica organizativa y relacional de la clase y su análisis puede hacerse a partir del estudio de las actividades de aprendizaje.

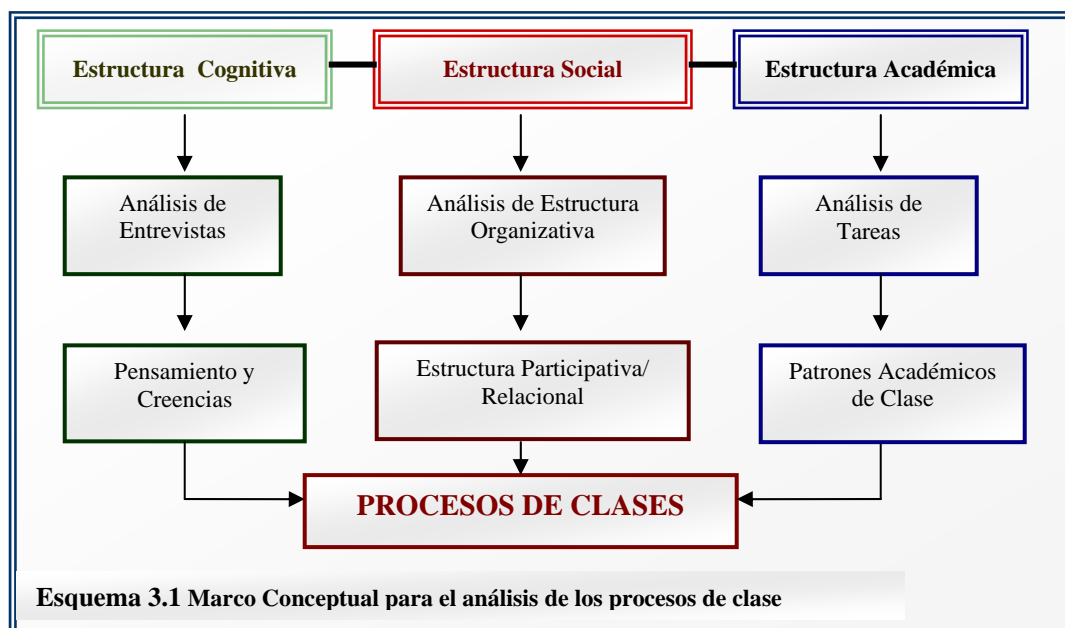
2. La estructura académica, tareas, como lo entiende Doyle (1985), actividad o patrón de organización del trabajo durante un tiempo concreto y durante el cual se producen interacciones, intercambios entre los alumnos.
3. La estructura cognitiva alude al pensamiento del profesor en términos del conocimiento, teorías y creencias que el profesor tiene sobre el proceso educativo. Es la dimensión que da unidad e integración al estudio de la clase ya que permite abordar las interacciones entre el contexto del aula, lo que allí ocurre y el pensamiento del profesor.

Como señala Parrilla (1992): "A través del análisis de actividades podemos conocer la estructura relacional del aula y sus variaciones o excepciones; el flujo de los acontecimientos diarios; la organización y uso del tiempo y espacio; las rutinas, normas y reglas en el aula; y el rol que juegan los distintos participantes en la misma (profesores y alumnos). Sin embargo, este modelo de investigación ecológica utiliza una perspectiva naturalista, en la cual se intenta captar lo que realmente ocurre en el aula, ayudándose de la caracterización, el entendimiento de las relaciones y significados implícitos y explícitos dentro del contexto estudiado.

Jurjo Torres Santomé (en Jackson, 1998: 15), dice que para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan. La profesionalidad del profesorado está ligada, en buena medida, al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas de acción. El mismo autor señala que, la enseñanza, es una actividad mucho más compleja de lo que la mayoría del profesorado, así como muchos investigadores o investigadoras, acostumbran a pensar. Puesto que cualquier docente, desde el momento en el que entra al aula se va a encontrar en numerosas ocasiones frente a situaciones que nunca antes pudiera imaginar, delante de imprevistos que no puede resolver ateniéndose únicamente a los confines y al grado de desarrollo y madurez alcanzado por las disciplinas en que se basa su formación.

De ahí que, al igual que Parrilla (1996), el modelo de análisis de Doyle y, por consiguiente, el de esta investigación, se va a enmarcar dentro de un estudio ecológico sobre el aula, que tiene como punto de partida el enfoque curricular y educativo, en consonancia con la dimensión cognitiva relativa del pensamiento y creencias del profesor como protagonista esencial de la vida del aula. De acuerdo a Yinger (en Parrilla, 1996: 187), esta dimensión pone de manifiesto lo que los profesores piensan, creen, cómo influyen y determinan, además, lo que sucede en el aula tanto a nivel social como académico.

De otra manera, no puede entenderse la vida de un aula restringiendo el análisis solamente a los hechos observables, es preciso y necesario para estudiar la misma conocer las claves y puntos de referencia del pensamiento del profesor. Sólo así se puede asegurar que la interpretación que se haga de lo que ocurra en el aula sea sensible a la realidad de la misma y no a los parámetros propios del observador (Parrilla, 1996:187). En Cuadro (Esquema 3.1 Marco Conceptual para el análisis de los procesos de clase), se sintetiza desde esta perspectiva ecológica, las distintas dimensiones y estructuras de la clase.



De esta forma, el aula es entendida como un espacio en el cual se producen procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto intencionados como no intencionados, en donde se tienen una serie de propiedades distintas que afectan a las personas que ahí interaccionan y actúan, y que están interrelacionadas tanto por la organización de los alumnos y alumnas implicados, y por la filosofía educativa a la que está inserto el profesorado, y la cual está caracterizada por su:

- a) *Multidimensionalidad*, es decir, como espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas.
- b) *Simultaneidad*, en el sentido de que aquí están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo.
- c) *Inmediatez*, en donde existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas.
- d) *Imprevisibilidad*, referida a que en cualquier aula existen eventos que no están previstos, tales como distracciones, interrupciones, descubrimiento de lagunas en los conocimientos previos que el alumnado debería poseer, etc.
- e) *Publicidad*, en cuanto a que las clases son espacios públicos, y por tanto, todo lo que ahí sucede es presenciado no sólo por un profesora o profesor sino también por un importante número de estudiantes.
- f) *Historicidad*, en el sentido de que las clases acostumbran a tener lugar por varios días a la semana o varias horas, durante varios meses, existen periodos de vacaciones, las tareas se realizan siguiendo un ritmo determinado, etc., lo que significa que poco a poco, se va produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y normas que proporcionan una base para las próximas actividades (Doyle, W., en Jackson 1991: 18).

Estas características intrínsecas de la vida que tiene lugar en el interior de las aulas crean presiones constantes sobre las planificaciones y decisiones del profesorado y condicionan, en mayor o menor medida, las interacciones y actividades de enseñanza y aprendizaje.

De lo anterior se puede observar como el aula es susceptible de emprenderse y enfocarse desde múltiples ángulos. Por lo que Parrilla (1996: 186) dice, la

investigación ecológica abarca estudios y líneas de trabajo que van desde lo que pretenden el estudio del aula desde planteamientos propiamente educativos y curriculares, hasta los que se apoyan en la etnografía, la sociología o la sociolingüística. Las dimensiones y modelos de análisis utilizados para describir la vida del aula, varían enormemente desde las diferentes perspectivas y planteamientos.

Por otra parte, metodológicamente la comprensión y el análisis del aula concebido desde los términos anteriores (Cuadro 3.1: Marco Conceptual para el análisis de los procesos de clase), remite necesaria e invariablemente a dos fuentes básicas de recogida de información: la observación no estructurada de lo que ocurre en el aula para describirla y comprenderla, y poder acceder al análisis de tareas y a la estructura organizativa; y la entrevista informal o incluso la entrevista en profundidad, con el fin de acceder al pensamiento del profesor, a toda aquella información no observables, como pensamientos, creencias, valores. Asimismo, otras estrategias de recogida de información como los documentos y programaciones del profesor, ciclos o etapas, otros documentos personales como diarios o incidentes críticos registrados por el propio profesor (en caso de que los haya), se constituyen en valiosísimas estrategias para complementar la información básica de entrevistas y observaciones.

Es necesario indicar que las dimensiones aludidas van a ser consideradas de forma independiente, así como la estructuras de análisis de cada una de ellas puesto que existen diferentes peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en el marco del aula, para un mayor entendimiento veamos sus características:

3.1.1 Estructura Cognitiva del Profesor.

Esta estructura, es la principal de todas, ya que alude al conocimiento, destrezas y creencias que el educador tiene. Dichas creencias y conocimiento no son independientes, como ya se ha manifestado, de los procesos de clase, sino que

forman parte substancial, interaccionan, se modifican, conforman y transforman dialécticamente en la misma. Lo mismo pasa con las creencias y pensamientos de los alumnos. Lo que creen, valoran y opinan está sin duda alguna mediatizado por el tipo de persona que son, por su contexto y el contexto de clase, y a su vez éste lo está por aquellos (Parrilla, 1996:204).

Parrilla (1996) dice que la visión holística y ecológica de la vida del aula depende en gran medida a la capacidad para penetrar en el mundo personal y subjetivo del profesor y poner ese mundo en relación con las tareas y estructura organizativa que configuran el día a día del aula. Y es que el estudio de esta dimensión da unidad y sintetiza el análisis de tareas y estructura organizativas anteriores, ya que permite que el análisis atraviese la barrera de la simple descripción que se derivaría del estudio de las tareas y la estructura organizativa al margen del pensamiento del profesor. A través del análisis del pensamiento de éste se puede conocer, de acuerdo a la misma autora, los motivos que lleva el docente a elegir determinadas actividades o tareas, su interpretación, sus planteamientos y reacciones ante los alumnos, sus valores. Por tanto, conocer lo que el maestro piensa sobre el aula, sus alumnos, y en general sobre su trabajo diario y relaciones que allí se dan, va a permitir abandonar la simple descripción y entrar en la comprensión de lo que pasa en el corazón del docente, en el aula y de la influencia que éste tiene en el desarrollo integral del educando.

Como ya fue señalado previamente al presentar el modelo de análisis, se utilizará la entrevista cualitativa, ya sea en su versión informal o amistosa, o en versión de entrevista en profundidad o guiada, la cual es la clave para acceder a la información en lo que se refiere a esta estructura cognitiva del profesor. Cabe matizar que también podría ser utilizado, en caso de que lo haya, algún diario del maestro, así como también el análisis de incidentes críticos en el aula.

Por otra parte, dentro del amplio abanico de posibilidades metodológicas para el análisis de entrevistas, se ha articulado una propuesta de análisis a los principios, creencias y problemas percibidos por el profesor que

mediatizan, guían y explican su conducta y lo que ocurre en el aula. El proceso que se seguirá se enmarca dentro del modelo interactivo de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (en Parrilla, 1996), fundamentada en la inducción analítica. Después de que la entrevista haya sido transcrita o se hayan redactado notas se procederá a seguir los siguientes pasos:

- a) *Lectura Global de la Entrevista.*** Siendo una primera aproximación al pensamiento del profesor de carácter global. La cual pretende obtener una visión general del tema en su conjunto y de sus componentes más sobresalientes. No tiene una finalidad claramente analítica, sino que pretende simplemente acceder de la manera más sensitiva posible al texto o datos a analizar.
- b) *Codificación.*** Supone el inicio de la reducción de datos. Un código es una abreviatura o símbolo aplicado a un párrafo o sentencia del texto de la entrevista, con objeto de empezar la clasificación de su información. Miles y Huberman especifican tres niveles:
 - b.1 *Códigos descriptivos.*** Los cuales describirán los aspectos esenciales del profesor como persona, su imagen, pensamiento, conducta, creencias, y preocupaciones, los cuales son de tipo temático.
 - b.2 *Códigos interpretativos.*** Los cuales suponen la interpretación de los anteriores, atendiendo al significado de los mismos. Para esta interpretación, se seguirá una propuesta de Guba y Lincoln (en Parrilla, 1996) que hace referencia específica a la estructura valorativa del contenido de la entrevista. Siendo así una codificación interpretativa en la que los códigos en lugar de reflejar el contenido temático de las afirmaciones en los textos tratan de analizar el significado en términos valorativos de esos datos. Proponiendo las siguientes categorías de códigos:
 - i. *Principios o valores.*** Cualquier sentencia que permita hacer juicios sobre algo, explica la razón de alguna actividad o pensamiento y que guía las elecciones entre posibles alternativas.

- ii. *Descriptiva*. Es una proposición en la que el profesor describe algún elemento objeto de estudio, sin atribuirle significado o valor, p/e: “Mi horario de trabajo es matutino”.
- iii. *Problema*. Afirmaciones referida a preocupaciones, aspectos problemáticos o amenazadores para el proceso de enseñanza-aprendizaje, o para con los alumnos.
- iv. *Perspectiva*. Afirmaciones que reflejan diferentes puntos de vista entre los sujetos, afirmaciones sobre las que cualquier persona puede estar en acuerdo o desacuerdo, p/e. “pienso que a los alumnos les falta...”; “creo que a los alumnos les favorece la diversidad. El contacto entre personas siempre es enriquecedor”, etc.
- v. *Predisposición, conocimientos y sabiduría práctica del docente*. Aunque esta categoría no está considerada por Guba y Lincoln, de acuerdo a Hansen (2002), esta categoría, aporta el significado del papel del profesor, en donde la persona, conducta y sensibilidad moral de éste son los patrones de acción que respaldan la consecución de una enseñanza y un aprendizaje significativos. Reflejando la capacidad de actuar del maestro, sus intenciones, su voluntad, sus sentimientos, su imaginación y recuerdos, facetas todas ellas explican quién y qué es una persona. Siendo la persona y conducta algo complementario, unificadas y orientadas por la armonización y combinación de la sensibilidad moral. Teniendo los actos significados positivos o negativos.

b.3 Códigos explicativos. Son básicamente inferenciales. Se proceden según un modelo de formulación post-definido o inductivo. A través de la lectura del texto sin ideas previas sobre como categorizar la información del mismo, de tal modo que sea el análisis el que se adapte a los datos y no a la inversa.

- c) *Categorización de la información.* Una vez que toda la entrevista se ha codificado se forman categorías o dimensiones con los códigos que aluden a un mismo tipo de contenido temático. La categorización es pues una nueva organización y reducción de los datos codificados, en las que se empiezan a agrupar y buscar modelos, precisiones y disonancias en los mismos. Una vez establecido el sistema de categorías o dimensiones explicativas de una entrevista, y contrastado el mismo con la codificación interpretativa, se está en condiciones de analizar el pensamiento del profesor sobre su aula.

Finalmente, después de lo anterior se procede en arrojar los datos obtenidos con la estructura señalada en el capítulo II del marco teórico sobre el esquema normativo básico de las operaciones que conforman la práctica docente.

3.1.2 Estructura Social del aula

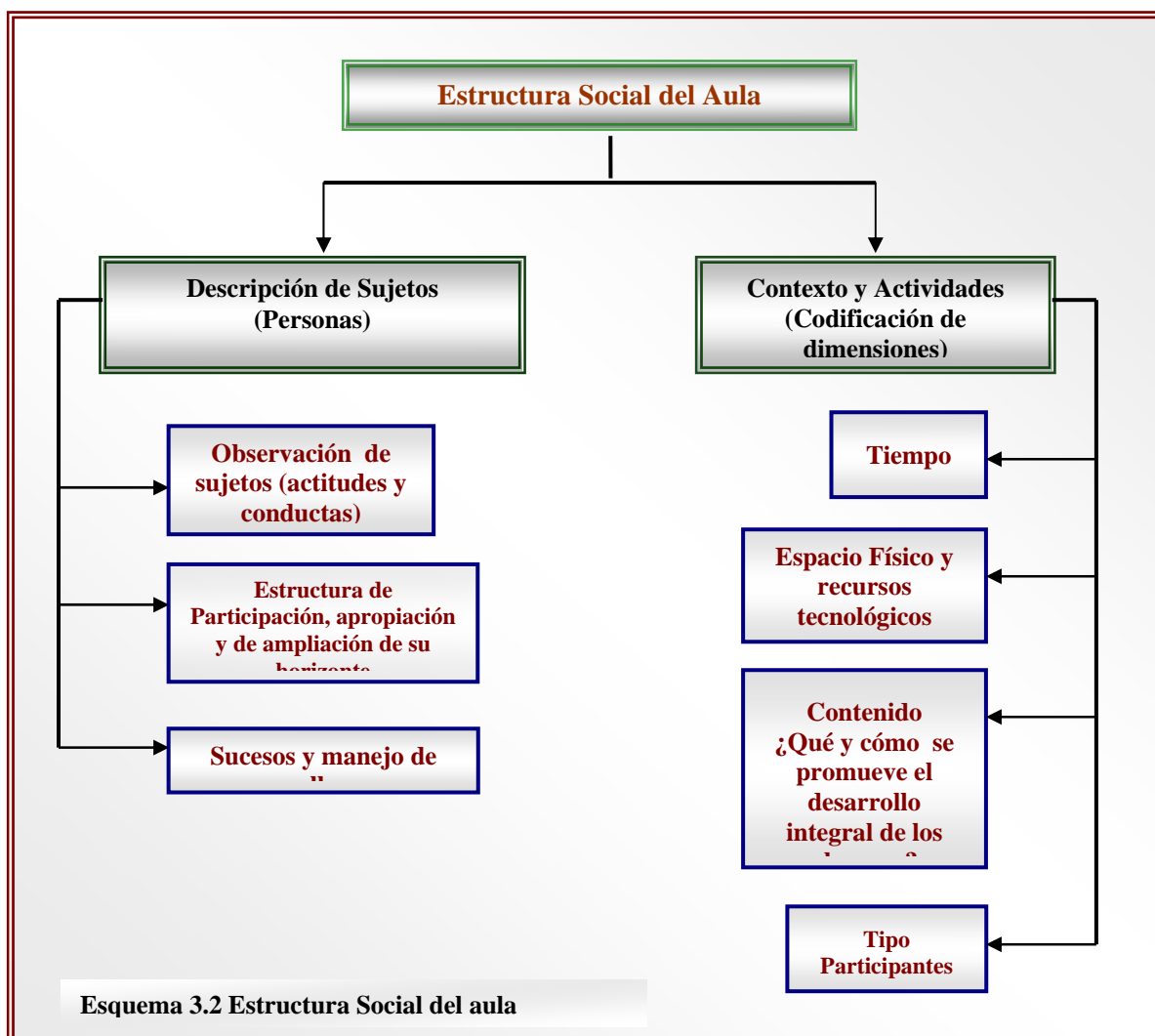
En esta estructura se tienen dimensiones que permiten conocer la dinámica organizativa, interactiva, social y ética de los sujetos de estudio durante la clase, en donde las estructuras organizativas del profesor orientan y organizan las conductas de los alumnos, recayendo sobre ellas el peso de la gestión de la clase. Es decir, esta estructura se considera como un patrón de organización del trabajo durante una unidad de tiempo determinado, durante el cual los alumnos y el profesor deben estar implicados en un tipo particular de acción y con un fin determinado (Doyle, en Parrilla 1996:189),

En este punto se observan los contenidos sociales de la vida del aula, como los distintos tipos de comunicación (verbal y no verbal), las interacciones y secuencias participativas, las normas y valores establecidos, las rutinas y los procedimientos típicos de acción e interacción, los tipos de agrupamientos de los alumnos, la distribución y uso y del tiempo, así como las características más significativas del ambiente de clase.

Para su comprensión y análisis se parte de la propuesta de Doyle (en Parrilla. 1996) en combinación al *“Modelo Abierto de Planeación y Evaluación del PEA”*,

propuesto por López Calva (1995), y sobre el apartado de “*Lineamientos metodológicos para educar*” del Rugarcía (libro en proceso), el cual comprende las siguientes fases (Ver Cuadro 3.2: Estructura social del aula):

- a) *Lectura global de la observación de los participantes.* Se hace una visión de conjunto de sujetos y sus características más sobresalientes.
- b) *Identificación y Denominación de estructuras Organizativas.* En donde se identifican segmentos de las notas de campo que representan unidades de acción organizadas (las estructuras organizativas). Esto es, segmentos que incluyen alguna pauta de acción dentro del aula. Para identificarlos, se atiende principalmente, en el papel del profesor, los alumnos, participación y suceso que se produzcan en los mismos y lecturas.



- c) *Análisis del conjunto de operaciones recurrentes e interrelacionadas.* Lo cual implica una búsqueda que da como resultado una ampliación del horizonte de los sujetos y una mejor comprensión de la misma estructura social.
- d) *Análisis individual e interno de cada estructura organizativa.* Cuando se han identificado y denominado las distintas estructuras organizativas que se dan en una clase, se entra al análisis interno de cada una de ellas, por lo que se parte de una delimitación de objetivos, no en términos de conductas esperadas, sino de tipos de datos a buscar, conceptos básicos a comprender, juicios a explorar, valores a deliberar, a través de preguntas que deben ser respondidas y jerarquizadas.
- e) *Análisis Comparativo inter-estructuras.* Este último punto implica y evalúa el desarrollo de los alumnos y la interacción entre los educandos y los educadores, el cual presta atención a la atención individualizada, considerada del docente al alumno; a la forma de cómo promueve el desarrollo integral, el cual conlleva trabajar el conocimiento de forma entendible y crítica; qué tanto el alumno opina, experimenta, lee, discute, investiga, expone, reporta, dialoga, etc.; cómo el maestro retroalimenta; qué tan activos son los estudiantes; cómo se estimula el aprendizaje cooperativo, etc.

3.1.3 Estructura Académica del Aula

En este segmento, las tareas son la unidad de análisis que permiten identificarlas. De acuerdo a Doyle, las tareas son el medio a través del cual el contenido del currículum se convierte en procesos de clase. De acuerdo a Marcelo (en Parrilla 1996: 197), las tareas median entre la conducta del profesor y el aprendizaje de los alumnos, de forma que los alumnos tienden a pensar en los sucesos de clase en términos de tareas académicas, de forma que diferentes tareas se asocian con diferentes procesos de clase y con distintos requerimientos por parte del profesor hacia los alumnos.

De acuerdo a este enfoque ecológico las distintas tareas académicas pueden definirse y analizarse a través de los siguientes componentes:

- ♦ Las demandas que se hacen a los estudiantes y qué se espera que se cumpla.
- ♦ Los recursos disponibles para el alumno mientras realiza el trabajo.
- ♦ Las operaciones que deben ser usadas para generar el producto.
- ♦ La significación de la tarea en el sistema de valores de la clase.

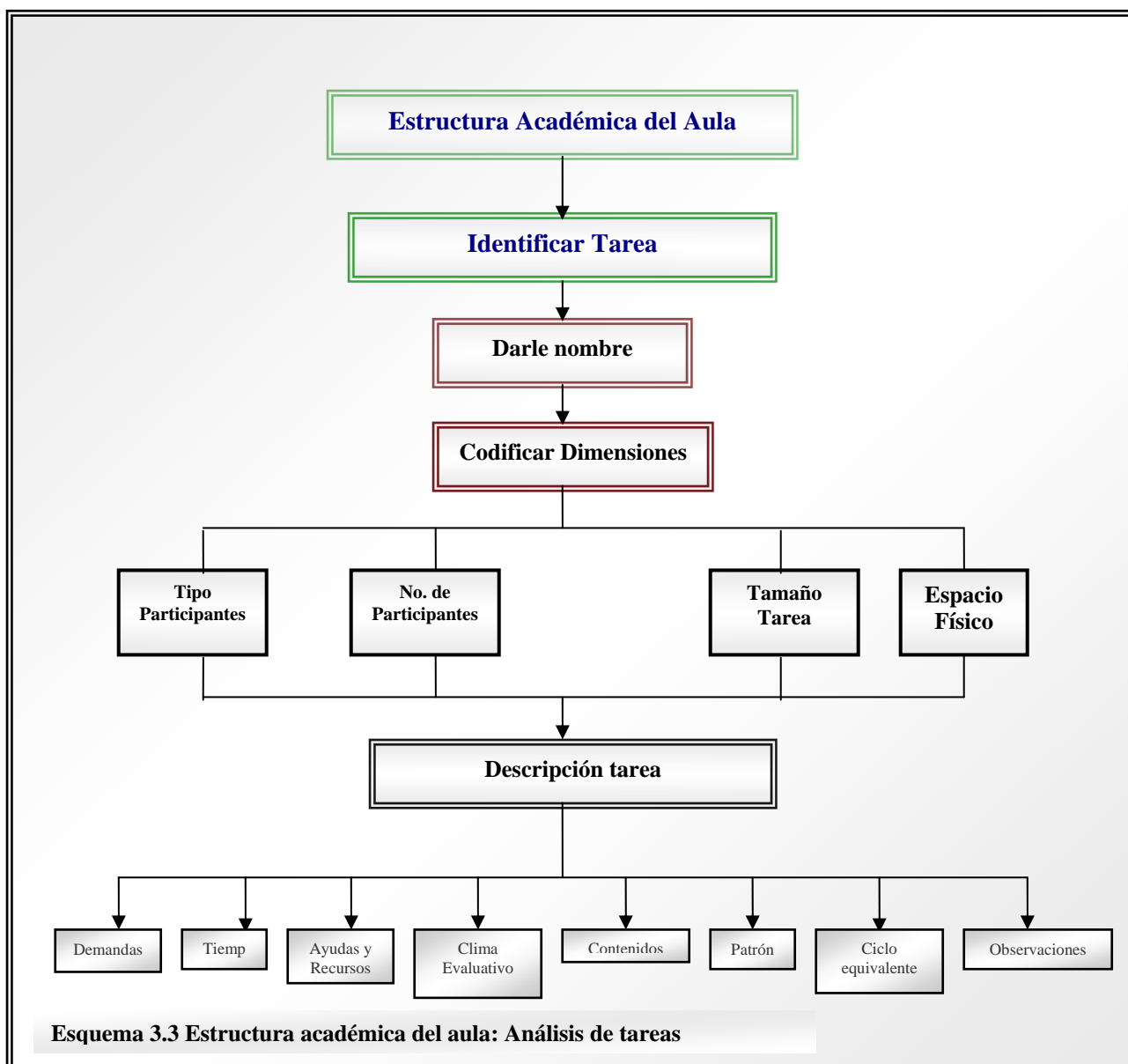
De acuerdo a Parrilla este análisis lleva a la configuración de los patrones de clase en la dimensión académica, por tanto, puede informar las distintas fases que suelen seguirse al articular un proceso de intervención académica: cómo el profesor informa y plantea al alumno el objetivo a alcanzar; qué mecanismos se utilizan para lograr la atención; cómo se presenta el material; qué actividades o procesos se usan para conectar con aprendizaje previos; qué apoyos, guías de aprendizaje o ayudas se facilitan para su desarrollo y cómo se evalúa y ofrece retro-alimentación a los alumnos. Permitiendo, entonces, el análisis de tareas conocer qué adaptaciones y transformaciones surgen al trasladar a la práctica los propósitos del profesor para la clase, e indagar en las distintas modalidades y estilos según las características de los alumnos u otros indicadores. Para el enriquecimiento de este apartado es necesario, relacionarlo con la parte teórica fundamentada en el *Método Transcendental* (Loneragan, 2001) y en la teoría referida al *Desarrollo Moral* (Kohlberg, Power y Higgins, 2002).

El procedimiento concreto que se seguirá para el análisis de tareas se concreta en los siguientes pasos:

- a) *Lectura Global*. En donde cada una de las observaciones, ya analizadas en términos de estructura organizativa, es nuevamente leída para captar el contenido académico de la misma.
- b) *Identificación y Denominación de Tareas*. A través de la anterior lectura se van identificando y denominando las tareas académicas que se han realizado. El

proceso seguido es descrito en el Esquema 3.3 Estructura académica del aula: Análisis de tareas, representa sistemáticamente los pasos que se podrán seguir en este análisis:

- c) *Análisis interno de cada tarea.* Para este análisis, y ya identificada cada tarea, se examinarán las siguientes dimensiones aludidas en el Esquema 3.3 (Estructura académica del aula: Análisis de tareas), así como el número de participantes; tamaño de la tarea; estructura física; demandas; tiempo; ayudas y recursos; clima evaluativo; contenidos; patrón académico; ciclo equivalente y observación.



Es necesario indicar que en la dimensión denominada patrón académico, se refiere a la pauta global del trabajo que se ha seguido para la realización total de la tarea, la cual está íntimamente relacionada con la persona, conducta y sensibilidad moral del docente, siendo sustentada con el marco teórico, desarrollado en el capítulo 2.

De acuerdo a Parrilla (1996: 203), este análisis de *la estructura académica* puede ser detallado y pormenorizado como se ha planteado. Se pueden comparar demandas; tiempos de trabajo; ayudas y recursos; contenidos, etc. Pero también puede esta información ser cruzada entre sí para un acercamiento del nivel de desarrollo y competencia curricular de los alumnos y la dimensión e influencia moral del docente, por lo que es importante la argumentación teórica en este punto.

3.2 Elaboración del Informe

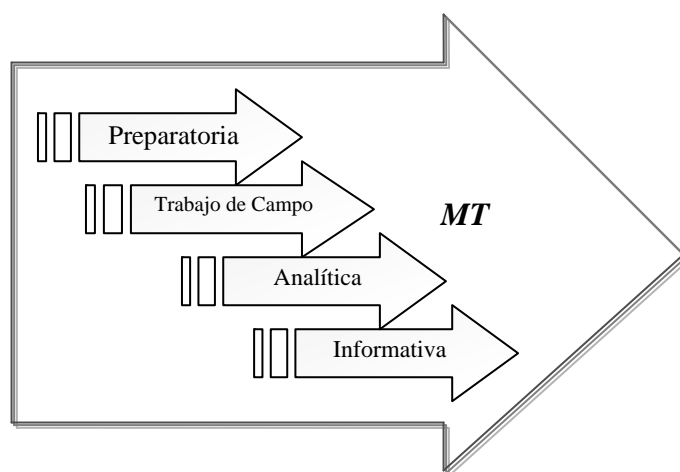
La elaboración del informe es el penúltimo momento del proceso de investigación, en el cual se tiene en cuenta tanto las estructuras planteadas, como las proposiciones formuladas en el marco teórico. Esta parte pretende ser una reunificación de la información recabada, el tiempo para el análisis crítico, comparativo y la reflexión. Posteriormente se presenta un apartado con las conclusiones obtenidas, las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación y las propuestas para futuras investigaciones o recomendaciones.

En conclusión, se trata de estudiar, entonces, una experiencia vital del mundo, de la vida, de la cotidianidad, en sentido metodológico y a la vez etnográfico. Analizar distintas aproximaciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Partir de la experiencia concreta y describirla de la manera más libre y rica posible para sacar a la luz los significados ocultos; tratar de extraer una significación que profundice en los significados superficiales y obvios del proceso y explorando la naturaleza de un fenómeno social concreto, a través de la observación en profundidad en dos ámbitos de la Universidad Iberoamericana Puebla en nivel licenciatura: un grupo del área de Educación y Psicología y otro grupo perteneciente al área de Ciencias e Ingenierías.

Al mismo tiempo, se estableció una guía de observación, con base en preguntas derivadas de las teorías que sustentan al método de investigación seleccionado, a modo de taxonomía de categorías de influencia moral dentro de las aulas como ayuda para observar cómo el profesor es transmisor de valores a través de su conducta en clase y en su labor propiamente educativa, llamando la atención en las maneras múltiples como se manifiesta lo que se ve, oye y vive en el aula. Pero, además se pretendió dirigir la mirada a lo que ocurre en el aula: es necesario reflexionar sobre lo visto para extraer su significado moral.

3.3 Las fases

Como se trata de ofrecer ejemplos de este proceso reflexivo, se distinguen cuatro fases diferentes (ver Esquema 3.4 Fases y etapas de la Investigación cualitativa), que no tienen un principio y un fin delimitado, como apunta Rodríguez (1999), sino que se superponen y mezclan unas a otras, pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas con anterioridad, basadas en el marco teórico y medidas por la interpretación de los significados de los hechos, pues la lectura moral de lo que se pueda ver cuando se observa el mundo de la enseñanza es una obra abierta, sujeta a sucesivas reconstrucciones e interpretaciones.



Esquema 3.4 Fases y Etapas de la Investigación Cualitativa.

En el esquema 3.4 (fases y etapas de la investigación cualitativa), podemos observar cómo las diferentes fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) se van sucediendo una tras otra, pero en modo alguno, esta sucesión, tiene un carácter lineal. Cada fase se superpone con la siguiente y a la anterior, pero esto se irá determinando en el desarrollo de la investigación.

3.4 Los Personajes

Llegados a este punto se puede uno preguntar ¿cuál es el contexto y el escenario? ¿Quiénes son los personajes? ¿Cómo fueron seleccionados? Pues bien, la investigación fue realizada en la Universidad Iberoamericana Puebla, en el nivel de licenciatura, en donde se observaron 5 grupos en total, de los cuales, tres grupos eran del área de las ciencias sociales y humanidades: y dos del área de ciencias exactas. La razón de que sean tres grupos en la primera área es porque existe un maestro (en administración) que utiliza para la enseñanza el “*Método de Casos*”, desarrollado en Harvard Business School, el cual es considerado como un método activo y pretende, de acuerdo al profesor, seguir el método transcendental de Lonergan, el cual, de alguna forma, es novedoso en la UIA Puebla, y se espera sea un punto de comparación con los otros grupos.

Para la selección de la muestra, se consideraron puntos muy básicos:

- Que el maestro aceptara ser observado.
- Que perteneciera a la misma Institución Educativa (en este caso a la Universidad Iberoamericana Puebla).
- Que fuera maestro de nivel de licenciatura.
- Que fueran maestros con diferentes años de experiencia docente.

A continuación se presenta el Cuadro 3.5 (Personajes de la investigación), englobando a los siete profesores de estudio. Es decir, aquellos que quisieron ser observados y permitieron la elaboración de este trabajo. Maestros preocupados,

quizás, en su quehacer como docentes, que buscaban en ese momento estar alertas al crecimiento de sus alumnos o, quizás, para mejorar o autoevaluarse en su práctica... o, quizás por hacerle un favor a esta investigadora y eso también denota la integridad de la persona que estos maestros son.

Sujetos de Estudio	Materia	Licenciatura	Área
Marcos y Samuel	<i>Psicología Social Comunitaria</i>	Psicología	Educación y Psicología
Ligia y César	<i>Análisis Químico y Microbiológico de los alimentos</i>	Nutrición y Ciencia de los Alimentos	Ciencias e Ingeniería
Josué	<i>Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones</i>	Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones	Ciencias e Ingeniería
Frida	<i>Estadística Descriptiva en Psicología</i>	Psicología	Educación y Psicología
Arturo y Rosario	<i>Proyecto de Mercadotecnia I</i>	Administración de Empresas	Económico Administrativas
Cuadro 3.5 Protagonistas de la Investigación			

Es necesario aclarar que César, Samuel y Rosario eran maestros adjuntos, y a pesar de que fueron observados de igual forma, se consideró sólo analizar la de los profesores tutores, ya que ellos eran los primordiales agentes dentro el proceso. Para una mejor apreciación de las características particulares de los personajes y los diferentes escenarios veamos el cuadro 3.6 Personajes y Escenarios:

Maestro	Materia	Licenciatura	Área
Marcos	<i>Psicología Social Comunitaria</i>	Psicología	Educación y Psicología
Sobre su persona <ul style="list-style-type: none"> ♦ Responsable ♦ Amable ♦ Comprometido 			

- ♦ Siempre sonriendo
- ♦ Preocupado porque sus alumnos trabajen al mismo tiempo
- ♦ Congruente con su discurso
- ♦ Tradicional
- ♦ Persona de hábitos.
- ♦ Preocupado por la sociedad en cuestiones de justicia, democracia, equidad social, solidaridad.
- ♦ Le gusta hablar mucho.
- ♦ Honesto, tolerante y accesible.
- ♦ Con muchos años de ayudar a los demás y de experiencia docente.

El Escenario:

- ♦ El Grupo se compone por 47 alumnos de entre 20 y 24 años de edad. El grupo era muy grande y las bancas ya estaban dispuestas y no se podían mover.
- ♦ Marcos, siempre se situaba al frente del grupo ya que el salón era como una especie de ágora, por el cual, el Profesor siempre se desplazó al frente de forma horizontal, siempre buscando la mirada de los alumnos.
- ♦ Las clases eran de tipo magistral, muy expositiva.
- ♦ Los alumnos se mostraban apáticos y poco activos dado lo anterior.
- ♦ Tras las mismas mesas se sentaban los mismos alumnos, en todo el cuatrimestre.
- ♦ Muchas de las veces los alumnos estaban distraídos, realizando otras actividades, por ejemplo: algunos de ellos entraban y salían, así como otros se ponían hacer actividades distintas, como pintarse los ojos, utilizar la laptop para chatear, hacer otras tareas, incluso platicar con el de junto...
- ♦ Había una calidad ritual y cíclica de las actividades realizadas, el maestro exponía y ellos escuchaban o algunos copiaban.
- ♦ Pese a la diversidad de contenido de la materia, las actividades en clase no eran muy activas: hubo mucha explicación del profesor y sólo las últimas dos clases un ligero ejercicio de debate. No hubo casi diálogo.
- ♦ Básicamente la exposición fue discursiva (el maestro) y en algunas ocasiones se ayudó por presentaciones audiovisuales (acetatos y presentación de películas), aunque las películas no eran discutidas.
- ♦ Otras de las normas, aunque no establecidas directamente eran, no hablar en voz alta cuando el maestro hablara, no interrumpir a alguien durante los debates, o cuando preguntaran algo, respetar a los compañeros y levantar la mano cuando quisieran preguntar.
- ♦ Debían tener por lo menos el 80% de asistencia, para tener derecho al examen.
- ♦ Los exámenes eran escritos, en donde debían hacer un ensayo sobre lo visto.
- ♦ Siempre se estuvo hablando de la importancia de crear el hábito de la escritura y la lectura, aunque al principio se les dijo que debían escribir las conclusiones al final de la clase la mayoría de ellos no lo hizo.
- ♦ Se cuenta con un adjunto que sirve como apoyo técnico más que académico.
- ♦ Se escucha a los alumnos
- ♦ Existe comunicación activa
- ♦ Hay empatía
- ♦ Se observa el trabajo continuo de los alumnos

Maestro	Materia	Licenciatura	Área
---------	---------	--------------	------

Ligia	Análisis Químico y Microbiológico de los alimentos	Nutrición y Ciencia de los Alimentos	Ciencias e Ingeniería
Sobre su persona <ul style="list-style-type: none"> ♦ Responsable ♦ Amable ♦ Comprometida ♦ Preocupada porque sus alumnos trabajen al mismo tiempo ♦ Persona disciplinada. ♦ Le gusta que sus alumnos construyan su propio desarrollo. ♦ Estricta pero accesible. ♦ Honesta. ♦ Con mucha experiencia docente. 			
El Escenario: <ul style="list-style-type: none"> ♦ La clase de Ligia estaba constituida por 16 alumnas y un adjunto de la profesora, que es de gran ayuda, ya que a diferencia del adjunto de Marcos, este profesor era un apoyo académico, dentro del aula, es decir. Él también guiaba, orientaba y supervisaba el trabajo de las alumnas, pero su presencia era menos fuerte que la de Ligia, ya que ella evaluaba. ♦ Las alumnas trabajaban en equipo la mayoría de las veces. ♦ La clase siempre era muy activa. La maestra explicaba un poco, los estudiantes estudiaban y preparan el tema, rescatando lo más importante, contextualizando con ejemplos y recurso reales. ♦ En las clases, ellas enseñaban, movían las mesas a sus necesidades, pintaban el pizarrón, se lo dividían entre todas y siempre estaban compartiendo y dialogando. ♦ Existía reflexión y análisis de los proyectos relacionándolos en su entorno. ♦ El conocimiento se construía la mayor de las veces desde el trabajo de equipo. ♦ Era un grupo muy competitivo, todas las alumnas querían sobresalir. ♦ Existían normas como el llegar a tiempo, el escuchar a los demás, guardar silencio y entregar las tareas en tiempo y forma. ♦ Se escucha a los alumnos ♦ Existe comunicación activa ♦ Hay empatía ♦ Se observa el trabajo continuo de los alumnos 			
Maestro	Materia	Licenciatura	Área
Josué	Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones	Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones	Ciencias e Ingeniería

Sobre su persona

- ◆ Responsable
- ◆ Amable
- ◆ Comprometido
- ◆ Reservado y serio
- ◆ Preocupado porque sus alumnos trabajen
- ◆ Instructor
- ◆ Estricto
- ◆ Accesible al diálogo
- ◆ Pocos años como docente
- ◆ El profesor es el agente por el cual se comunica el conocimiento y quien impone las reglas de conducta y aprendizaje.
- ◆ Su metodología docente, su teoría y serie de prácticas están basadas en examen teórico-práctico de los conocimientos.
- ◆ Abierto al diálogo, pero no a la crítica.
- ◆ La característica principal es que él manifiesta ser una persona firme en sus decisiones, sobre todo cuando evalúa, en donde los criterios ya establecidos difícilmente se pueden cambiar
- ◆ La mirada la pone más en el conocimiento
- ◆ Afirma que el conocimiento es la fuente principal para el desarrollo de la persona y por consecuencia en las sociedades
- ◆ Regula el conocimiento, y enseña de forma muy tradicional, no permitiendo que el alumno consiga las respuestas de forma autónoma. Es decir, él les enseña qué y cómo hacerlo

El Escenario:

- ◆ La clase se conformaba por 10 alumnos.
- ◆ Los alumnos eran agentes pasivos, sólo recibían instrucciones y se ponían a trabajar.
- ◆ En el aula, casi nunca trabajaron en equipo, en el laboratorio lo hicieron por parejas.
- ◆ Las tareas eran ejercicios para la resolución de problemas en sus libretas.
- ◆ La clase era muy dirigida.
- ◆ Los problemas se ponían en el pizarrón, mientras los alumnos lo trabajaban en sus libretas el maestro lo hacía en el pizarrón y al final los alumnos cotejaban.
- ◆ Se revisa continuamente el trabajo de los alumnos
- ◆ Existe una comunicación activa

Maestro	Materia	Licenciatura	Área
Frida	Estadística	Psicología	Educación y psicología

Sobre su persona

- ◆ Persona de fuertes convicciones.
- ◆ Segura de sí y espontánea.
- ◆ Demasiada directiva, con objetivos precisos y establecidos.
- ◆ Perfeccionista y rebuscada, conoce perfectamente su disciplina, aunque a veces a los estudiantes les costaba entender los temas fácilmente.
- ◆ Una de sus características principales es la franqueza y su carácter firme.
- ◆ Abierta a la escucha de sus alumnos.
- ◆ Responsable y muy disciplinada.
- ◆ Siempre está en constante actualización.
- ◆ Controla y regula el entorno y el conocimiento.
- ◆ Escucha a sus alumnos, entiende sus necesidades y sobre de ellas trabaja.
- ◆ Rigurosa en la evaluación, pero abierta a dar segundas oportunidades, con el fin de ayudar al alumno que en verdad lo necesite.
- ◆ Apasionada
- ◆ Hiperactiva
- ◆ Responsable.
- ◆ Muchos años de experiencia.

El Escenario:

- ◆ En la clase de Frida había sólo 14 estudiantes, de los cuales algunos repetían la materia por segunda o tercera ocasión, pero cursada con otros profesores.
- ◆ El salón era un laboratorio
- ◆ Se trabajaban problemas relacionados a sus contextos y a su nivel
- ◆ Se ayudaban a resolver los problemas
- ◆ Grupo colaborativo
- ◆ La evaluación se realizaba a través de tareas concretas, que debían ser entregadas en tiempo y en forma, aunque en muchas ocasiones la profesora tuvo que hacer excepciones.
- ◆ Se reconoce a los alumnos como estudiantes libres que necesitan acreditar una materia
- ◆ Se es empático y se parte desde las necesidades de los alumnos
- ◆ Se escucha a los alumnos
- ◆ Existe comunicación activa
- ◆ Hay empatía
- ◆ Se observa el trabajo continuo de los alumnos
- ◆ No se pasa lista, pero se puede saber quiénes están y quiénes no están

Maestro	Materia	Licenciatura	Área
Arturo	<i>Proyecto de Mercadotecnia I</i>	Administración de Empresas	Económico Administrativas

Sobre su persona

- ◆ Muestra ser siempre una persona seria y responsable.
- ◆ Carácter firme, difícilmente se dan consensos con los alumnos.
- ◆ Domina muy bien el conocimiento, así como las estrategias pedagógicas en sus clases.
- ◆ Enfocado en el desarrollo del pensamiento analítico y crítico de forma individual
- ◆ Para él el conocimiento es útil si sólo si pertenece a los contextos inmediatos, fomentando el análisis individual, con todas sus implicaciones, y el trabajo en equipo para dar posibles soluciones y quizás poder aplicarlas.
- ◆ Su principal característica, como ya se dijo, es su carácter firme y directivo. Tiene un gran control de sí, es muy metódico, responsable y honesto.
- ◆ Controla y regula el entorno y el conocimiento de forma sistemática y regulada. Nada puede cambiar lo establecido.

El Escenario

- ◆ La clase de Arturo estaba compuesta por su adjunta Rosario, y 18 alumnos. Rosario a diferencia de los anteriores adjuntos, tenía un rol muy específico, mirar lo que el maestro no podía ver, para saber cuál era el orden de intervención de los alumnos, si estaban todos trabajando, poner números de participaciones, ayudar a revisar tareas, retroalimentar junto con el profesor las tareas. Ya que en ese tiempo esta maestra estaba siendo capacitada por el docente. Es decir, fungía como ayuda y como alumna al mismo tiempo.
- ◆ Los alumnos siempre llegaban puntualmente, ya que de no ser así, entonces los alumnos ya no podían entrar a la clase.
- ◆ La clase siempre tuvo un control absoluto por parte del maestro.
- ◆ Para hablar siempre se debía levantar la mano
- ◆ Se trabajaba en equipo fuera del aula, pero el profesor iba de equipo en equipo para escuchar cómo conversaban
- ◆ Se utilizaba el método de casos
- ◆ Se debían seguir indicaciones al pie de la letra ya que no había consensos.
- ◆ El grupo se caracterizaba por un ambiente de competitividad para participar continuamente, ya que de eso dependía su calificación.
- ◆ Se revisa continuamente el trabajo de los alumnos
- ◆ Existe una comunicación activa

Cuadro 3.6 Personajes y Escenarios

3.5 Recolección de Datos

Como señala Parrilla (1992): "A través del análisis de actividades podemos conocer la estructura relacional del aula y sus variaciones o excepciones; el flujo de los acontecimientos diarios; la organización y uso del tiempo y espacio; las rutinas, normas y reglas en el aula; y el rol que juegan los distintos participantes en la misma (profesores y alumnos). Sin embargo, este modelo de investigación ecológica utiliza una perspectiva naturalista, en la cual se intenta captar lo que realmente ocurre en el aula, ayudándose de la caracterización, el entendimiento de las relaciones y significados implícitos y explícitos dentro del contexto estudiado.

Por lo que no puede entenderse la vida en el aula restringiendo el análisis solamente a los hechos observables, es preciso y necesario para estudiar la misma conocer las claves y puntos de referencia del pensamiento del profesor, y es aquí en donde radica la importancia de la combinación de otras técnicas, ya que sólo así se puede asegurar que la interpretación que se haga de lo que ocurra en el aula sea sensible a la realidad de la misma y no a los parámetros propios del observador.

En donde la *Observación*, como dice Fourez (2000: 27), lleve a una o varias interpretaciones, para después estructurar un modelo teórico, no siendo éste un fenómeno de carácter pasivo únicamente. Habida cuenta, que cuando se observa alguna cosa es necesario efectuar su descripción empleando un conjunto de nociones previas. Así pues, la observación resulta ser una interpretación. Sin embargo, la interpretación es un fenómeno lingüístico y social. Siendo la observación una representación del mundo por parte de la persona que la realiza, en este caso el investigador. O por el contrario como dicen Spindler y Spindler (en Rodríguez; Gil y García, 1996: 47) observar en profundidad para contextualizar, para construir *in situ* hipótesis, y establecer la fiabilidad de las observaciones a través de las cadenas de sucesos. *Observar* en situaciones y escenarios naturales en donde el observador es un actor indiferenciado de la escena (Olabuénaga, 1999: 166).

En lo que se refiere a la *Entrevista en profundidad*, como dice el mismo Olabuénaga, establecer un proceso de comunicación, para aludir al pensamiento, conocimiento, destrezas y creencias que el profesor tiene. Dichas creencias y conocimiento no son independientes, como ya se ha manifestado, de los procesos de clase, sino que forman parte substancial, interaccionan, se modifican, conforman y transforman dialécticamente en la misma. Lo mismo pasa con las creencias y pensamientos de los alumnos. Lo que creen, valoran y opinan está sin duda alguna mediatizado por el contexto de clase, y a su vez éste lo está por aquellos. Se pretende pensar al sujeto de estudio, a este primer actor, como una persona que construye los sentidos o significados de una realidad ambiental específica, que atiende, entiende, juzga y valora.

Por otra parte, dentro del amplio abanico de posibilidades metodológicas para el análisis de entrevistas, se articuló una propuesta de análisis de los principios, creencias y problemas percibidos por el profesor que mediatizan, guían y explican su conducta y lo que ocurre en el aula. El proceso que se seguirá se enmarca dentro del modelo interactivo de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (en Parrilla, 1996), fundamentada en la inducción analítica. Después de que la entrevista haya sido transcrita o se hayan redactado notas se procederá a seguir con otros pasos explicados con detalle en el Capítulo II, correspondiente a la Metodología.

Como dice Woods (1999), cuando se observa o entrevista, la labor del investigador no se limita a registrar. También debe haber una reflexión, que conduzca a un análisis. Por esta razón la *evocación* es importante en esta parte, ya que con la información obtenida (a través de las entrevistas, notas de campo, los videos, de las fotos...) se puede mirar hacia atrás y establecer de nuevo prácticas informales con los sujetos de estudio, para apreciar, conjeturar y confirmar las hipótesis establecidas en todo el proceso estudiado (ver cuadro 3.7 Técnicas e instrumentos).

Técnicas	Instrumentos
----------	--------------

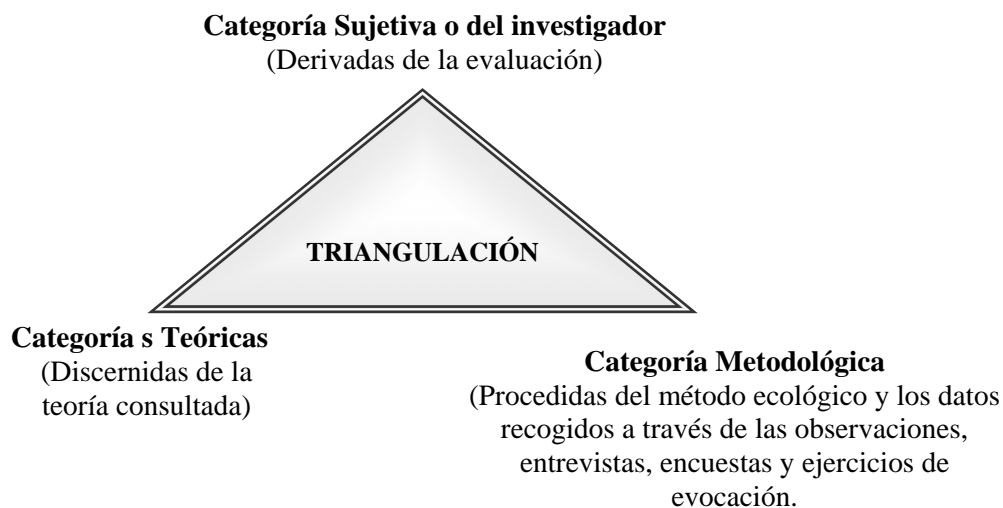
Observación	Notas de campo, videos, fotos (de 2 a 4 por c/grupo)
Entrevista	Guías (semi y estructuradas) (Dos entrevistas por maestro, al comienzo y final del Curso)
Aplicación de Cuestionarios	(Sólo a los alumnos de cada grupo, al final del curso)
Evocación	Mirar las veces necesarias los hechos sucedidos, a través de las fotos, las notas, las entrevistas para que los recuerdos fluyan, tantas veces como sea necesarias.
Análisis e Interpretación de datos	A través de las estructuras explicadas en función de la correlación teórica.
Cuadro 3.7 Técnicas e instrumentos	

3.6 Confiabilidad y validez

Los criterios de validez y confiabilidad son dos requisitos que debe reunir toda investigación para cumplir eficazmente su cometido. Por esta razón, en esta investigación que tiene un enfoque cualitativo, la credibilidad de los hallazgos es vista, según Guba y Lincoln (1985), a través de la transferencia descriptiva o interpretativa de un contexto dado. En relación con esto, N. Denzin y Lincoln (en Álvarez, 2006), proponen el concepto de triangulación, que se ha considerado como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación (1998).

En la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquier de pocas personas. Si en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse, sobre todo en esta investigación que estudia la

dimensión moral de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón para los criterios de validez y confiabilidad se utilizó la triangulación de tipo holística, la cual presenta tres tipos de categorías: La del investigador, la teoría y la metodología de interpretación ecológica (ver esquema 3.8 Triangulación)



Esquema 3.8 Triangulación

Análisis e Interpretación

La Educación: un camino lleno de significados

Capítulo 4

*No hay viento favorable para los barcos
que desconocen su destino*

Aristóteles
(en Ayllón, 2005)

Capítulo 4

La educación: un camino lleno de significados

“Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. Por tanto, están siempre presentes las cuestiones de lo que sea justo, correcto, virtuoso. La conducta del maestro, en todo momento y en todos los sentidos, es una cuestión moral. Sólo por esta razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral”

(Fenstermacher (en Day 2006: 39).

4.1 El inicio

Las historias siguientes, aquí descritas, fueron centradas en lo que sucedió en cinco aulas de diferentes áreas de conocimiento y con diferentes maestros de la Universidad Iberoamericana Puebla. Este interés por la diversidad disciplinar fue completamente intencionado, porque el desarrollo de la actividad docente, sin importar en cuál área de conocimiento que los profesores se ubicaran, estaba determinado por los valores e intelecto de éstos en relación a la interacción con sus estudiantes y el objetivo de su práctica. Por esta razón, bajo las diferencias aparentes, permanece una semejanza básica, en donde toda relación ocurrió siempre en un escenario moral y se expresó a través de la ínter-subjetividad de los participantes.

Por lo tanto, en consecuencia de que esta investigación utilizó un enfoque cualitativo, de tipo ecológico (ver capítulo 3), en este apartado se realizó una descripción de las experiencias, tratando de encontrar, a través de los diferentes datos obtenidos en relación de las teorías y la evocación constante, una aproximación de los significados morales subyacentes que fueron llevados a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto, no se pretendió condenar o alabar el trabajo de los docentes, mucho menos sugerir teorías o técnicas de enseñanza para mejorar la práctica docente. Se trató, simplemente, de poner atención sobre aspectos de la vida en el aula que, aunque a primera vista parecieran insignificantes, tienen, de cierta manera, una fuerza relevante en el desarrollo integral de los estudiantes.

4.1.1 El Encuentro

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una práctica viva en donde la docencia, formada por diferentes personajes, siempre está en constante transformación como resultado de los valores, de las emociones, de los juicios, los conocimientos, las creencias, las decisiones y las acciones de los profesores. Por lo que, antes de empezar a realizar un análisis e interpretación de lo que acontece en las aulas, permitámonos tener un primer contacto con los protagonistas de esta obra, con estos cinco maestros de diferentes áreas de estudio, en el orden por el que cada uno de ellos fueron seleccionados. Es preciso mencionar que uno de los puntos sobresalientes en ética de la investigación (Sampieri, 2006), es guardar la personalidad de los sujetos de estudio, por lo cual los nombres de los maestros, aquí citados, corresponden a seudónimos, dejando por establecido que cualquier parecido a algún maestro en particular pudiera ser, solamente, pura coincidencia.

1. El primer profesor fue llamado Marcos, el encuentro inicial fue de forma informal, en el pasillo y enfrente de su oficina. Al platicar con él sobre la investigación, se le explicó que se necesitaban maestros de diferente área de conocimiento, además de que, la selección de sujetos estaba siendo difícil, ya que muchos docentes se negaban a ser observados. Por lo cual Marcos de manera espontánea se propuso como sujeto de estudio, reflejando de forma amable una buena disposición para contribuir a este trabajo. La materia que impartía era *Psicología Social Comunitaria* y pertenece a la licenciatura de psicología.
2. El acercamiento con el segundo maestro fue gracias a la ayuda del coordinador del área de Ciencias e Ingenierías, ya que a través de la coordinación, fue proporcionada una lista de posibles maestras candidatas, tres para ser exactos, que trabajaban en esa área. Pero después de hablar con todas ellas, se pudo observar una gran resistencia a ser observadas y sólo una, la maestra Ligia, fue la única profesora que aceptó, sin poner algún obstáculo, ni pedir el proyecto para considerar, como lo hicieron las otras dos maestras, demostrando en primer lugar un gran interés por la investigación y los resultados que pudieran salir de las observaciones acerca de sus clase. La materia que Ligia impartía era *Análisis*

Químico y Microbiológico de los alimentos, la cual pertenece a la carrera de Nutrición y Ciencia de los Alimentos.

3. En la misma área de Ciencias e Ingenierías, se habló con un maestro de la carrera de Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones. La materia era *Diseño digital y laboratorio*, asimilada con *Arquitectura de sistemas de cómputo*. Al principio el coordinador de esta carrera había aceptado ser el sujeto de estudio para la investigación, pero cuando comenzó el curso había otro maestro asignado. Por lo que se tuvo que hablar con él en ese instante, el cual con una actitud muy amable aceptó de forma inmediata. Su nombre corresponde a Josué.
4. La posterior maestra, llamada Frida, pertenece, al igual que Marcos, al área de psicología. El encuentro con esta profesora se dio en su oficina, cuando se le platicó los problemas que se tenía para encontrar maestras que quisieran ser observadas, por lo cual de forma generosa y muy espontánea se autoproponió, diciendo que en su clase tenía a muchachos que repetían por segunda o tercera ocasión la misma materia y que estaba muy interesada por saber qué pasaba. Su materia era de Estadística Descriptiva.
5. En lo que respecta al área de Económico Administrativas, en la carrera de Administración de Empresas, y en concreto a la materia de Proyecto de Mercadotecnia I, se seleccionó al maestro Arturo, ya que este profesor diseñaba sus cursos utilizando una estrategia de estudio de casos, pero además de esto, él decía utilizar el MT de Lonergan para el desarrollo integral de sus alumnos, proponiéndose como sujeto de estudio, dispuesto a ser observado y saber si realmente estaba cumpliendo las expectativas en sus cursos.
6. Asimismo, es necesario decir que en el grupo de Arturo, Marcos y de Ligia fueron observados tres maestros, los cuales fungían como adjuntos Rosario, Samuel y César, pero a pesar de que fueron importantes en el desarrollo de los cursos, no fueron determinantes ya que su función siempre fue como ayuda técnica, más que académica, puesto que el desarrollo y la planeación en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre fue establecido por los tutores del curso, por lo no fueron incluidos en el análisis de esta investigación (ver Cuadro 3.5 Personajes de la investigación, capítulo 3, p. 135).

4.1.2 El Escenario institucional

Como ya se dijo, esta investigación, fue realizada en cinco diferentes asignaturas de la Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP), la cual asume el proyecto educativo de la Compañía de Jesús, y que tiene como misión: contribuir – en un ambiente de participación responsable, apertura, libertad, respeto y crítica propositiva – al desarrollo y la difusión del conocimiento, y a la formación de profesionales e investigadores con calidad humana y académica, comprometidos hacia el servicio de los demás para el logro de una sociedad libre, productiva, justa y solidaria.

En el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) existe un documento base llamado *Ideario*, el cual aborda cuatro puntos relevantes:

1. *Naturaleza y Finalidad*. En donde la UIAP es una institución de enseñanza superior, integrada por maestros y alumnos y que con la colaboración de sus funcionarios, empleados y exalumnos, tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de cultura superior, objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, la investigación científica y según su naturaleza, la formación natural y humana de cuantos frecuentan sus aulas.
2. *Filosofía Educativa*. En donde sus elementos son de:
 - a. Inspiración Cristiana
 - b. Consciencia Social
 - c. Solidaridad en valores humanos
3. *Principios Básicos*:
 - a) Libertad académica.
 - b) Libertad de consciencia
 - c) Autonomía institucional
 - d) Apertura al diálogo
 - e) Justicia social
4. *Medios*
 - a) Criterio de Selección

- b) Ambiente
- c) Objetividad
- d) Integración universitaria
- e) Excelencia académica.

La Universidad Iberoamericana asume el proyecto educativo de la Compañía de Jesús, y tiene como misión contribuir – en un ambiente de participación responsable, apertura, libertad, respeto y crítica propositiva – al desarrollo y la difusión del conocimiento, y a la formación de profesionales e investigadores con calidad humana y académica, comprometidos en el servicio a los demás para el logro de una sociedad más libre, productiva, justa y solidaria, y el cual está apoyado en los siguientes elementos:

- *Filosofía.* Parte de que la UIA es una institución de educación superior cuyo centro es el ser humano, no sólo como universitario y profesionista, sino también como persona y como ser social, político, cultural y religioso. El objetivo de la Ibero es la formación de hombres y mujeres íntegros, cualidad que implica tener una excelencia profesional, aprender a pensar por sí mismos y ser capaces de encontrar causas por las que vale la pena dedicar la vida y tomar decisiones. El papel de la Universidad no estaría completo si no buscara la excelencia académica, a través de la actualización y formación de sus profesores, y el mejoramiento de los recursos. Esta meta supone alcanzar un alto desarrollo de las capacidades y actitudes fundamentales de todo hombre.
- *Misión.* Formar hombres y mujeres profesionales, competentes, libres y comprometidos para y con los demás; generar conocimiento sustentado en su excelencia académica y humana, en diálogo con las distintas realidades en las que está inmersa, para contribuir a enfrentar las diversas formas de desigualdad y exclusión social con el fin de promover el desarrollo sostenible).
- *Visión.* Arraigados en el modelo educativo ignaciano, ser una Universidad de referencia por su calidad formativa, de investigación y articulación social,

especialmente del Sur de México, con base en su pensamiento crítico, en sus propuestas formativas innovadoras y en la pertinencia de sus programas y proyectos, desde el paradigma de una globalización incluyente y solidaria.

Por otra parte, existe en la Universidad un documento llamado *Prospectiva 2020* que parte de criterios de pertinencia académica con la finalidad de lograr la Misión y la Visión del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), los cuales pretenden formar personas, ciudadanos y profesionistas conscientes, competentes, compasivos y comprometidos, así como generar conocimientos. En el cual los objetivos estratégicos miran hacia la mejora de:

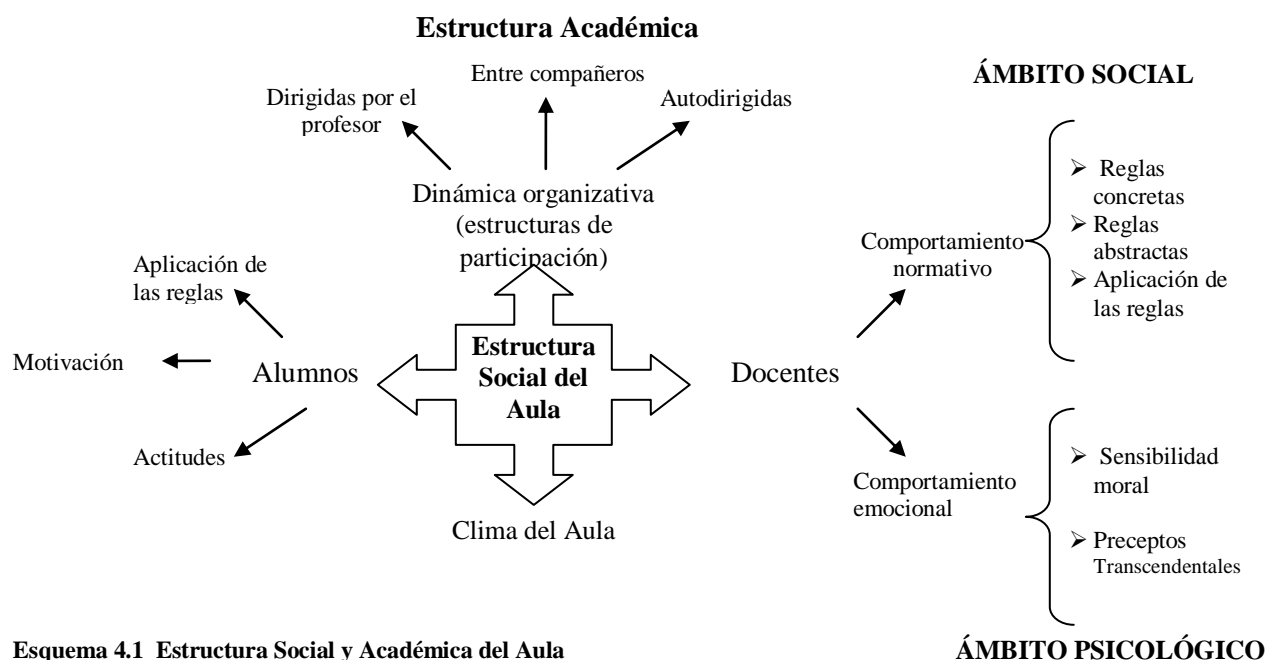
- El fortalecimiento de los postgrados. A través del desarrollo de las personas en términos de competencias.
- Los programas.
- La investigación.
- La incidencia social.
- La identidad Ignaciana.
- La internacionalización, entre otros más.

El mismo documento, menciona la existencia de políticas institucionales sobre los programas académicos y sobre la investigación, los cuales suponen una serie de elementos y acciones que permitirán una Universidad organizativamente justa y eficiente; con un modelo de gestión orientado a favorecer la productividad académica con pleno respeto a la libertad de conciencia y con una vinculación directa a la realidad de cada sociedad, por la cual su personal docente, así como administrativo deban trabajar para la concreción de todos estos objetivos e ideales.

4.1.3 El aula

Una vez presentados los personajes y el contexto institucional, es necesario presentar el escenario como dimensión moral, pero para esto es fundamental, antes de introducirnos al análisis e interpretación de datos, visualizar los elementos y categorías que fueron establecidos e integrar cada una de las estructuras, para después explicar y valorar de forma concreta la trama de cada historia.

Para todos los grupos observados, la dimensión de la estructura social del aula, hizo referencia a la dinámica organizativa y relacional de la clase, en términos de intercambios socioculturales. Los procesos que configuraron la vida de la misma desde la perspectiva y significados atribuidos por sus protagonistas en el ámbito moral fueron determinados por categorías diferenciadas, pero que al ser interrelacionadas con la estructura académica provocaron un equilibrio substancial, ya que a través de esta segunda dimensión los objetivos, las tareas o actividades y la evaluación adquirieron significados, manifestando el pensamiento, el compromiso, el estilo, la experiencia y el camino que cada uno de los docentes tenía (ver Cuadro 4.1 Estructura social y académica del aula).



Como se puede observar, la estructura social, para todos los grupos, estuvo determinada por los maestros y los alumnos, siendo ubicados en un mismo nivel. Además de ser visualizados, ambos, como elementos principales e inseparables, en donde éstos a través de la reciprocidad suscitaron o frenaron el éxito de su desarrollo integral.

En el análisis de cada profesor sobre sus comportamientos, se aludió a dos tipos: normativo y emocional:

- a. Comportamientos Normativos.** El cual correspondió al conjunto de parámetros que el docente estableció para regular las conductas en clases, implantando normas concretas, abstractas, así como la ejecución de éstas.

Examinando para dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ◆ ¿Cuáles fueron las normas que más aludían los docentes?
- ◆ ¿Qué implicaciones valorales tuvieron dichas normas?
- ◆ ¿Existió congruencia entre las normas y las acciones de los maestros y los alumnos?
- ◆ ¿Cómo respondieron los docentes a cada una de sus realidades dentro del aula?

- b. Comportamiento emocional.** Este tipo de comportamiento tuvo que ver con la sensibilidad moral de los docentes que Dewey propone, y los preceptos transcendentales Ilonganianos (Ver capítulo 2 marco referencial teórico):

- *Sensibilidad moral.* Evoca a palabras como: empatía, aceptación, acompañamiento, escucha activa, además de considerado, reflexivo paciente...
- *Preceptos Transcendentales: Sé atento; Sé inteligente; Sé razonable y Sé responsable.*

Para el análisis de la dinámica del comportamiento de los estudiantes, se consideraron tres puntos:

c. *Motivación.* Entendida como los factores que influyeron para el éxito o el fracaso en el aprendizaje de los estudiantes. Tratando de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo era la participación de los alumnos?
- ¿Cómo visualizaban su materia?
- ¿Cuál era la relación con sus maestros?
- ¿Cuáles eran las exigencias o reclamos de los estudiantes hacia sus maestros?
- ¿En qué medida lo aprendido pudo ser bueno o útil para ellos?

d. *Aplicación de las reglas.* Esta categoría pretendió responder a los siguientes cuestionamientos:

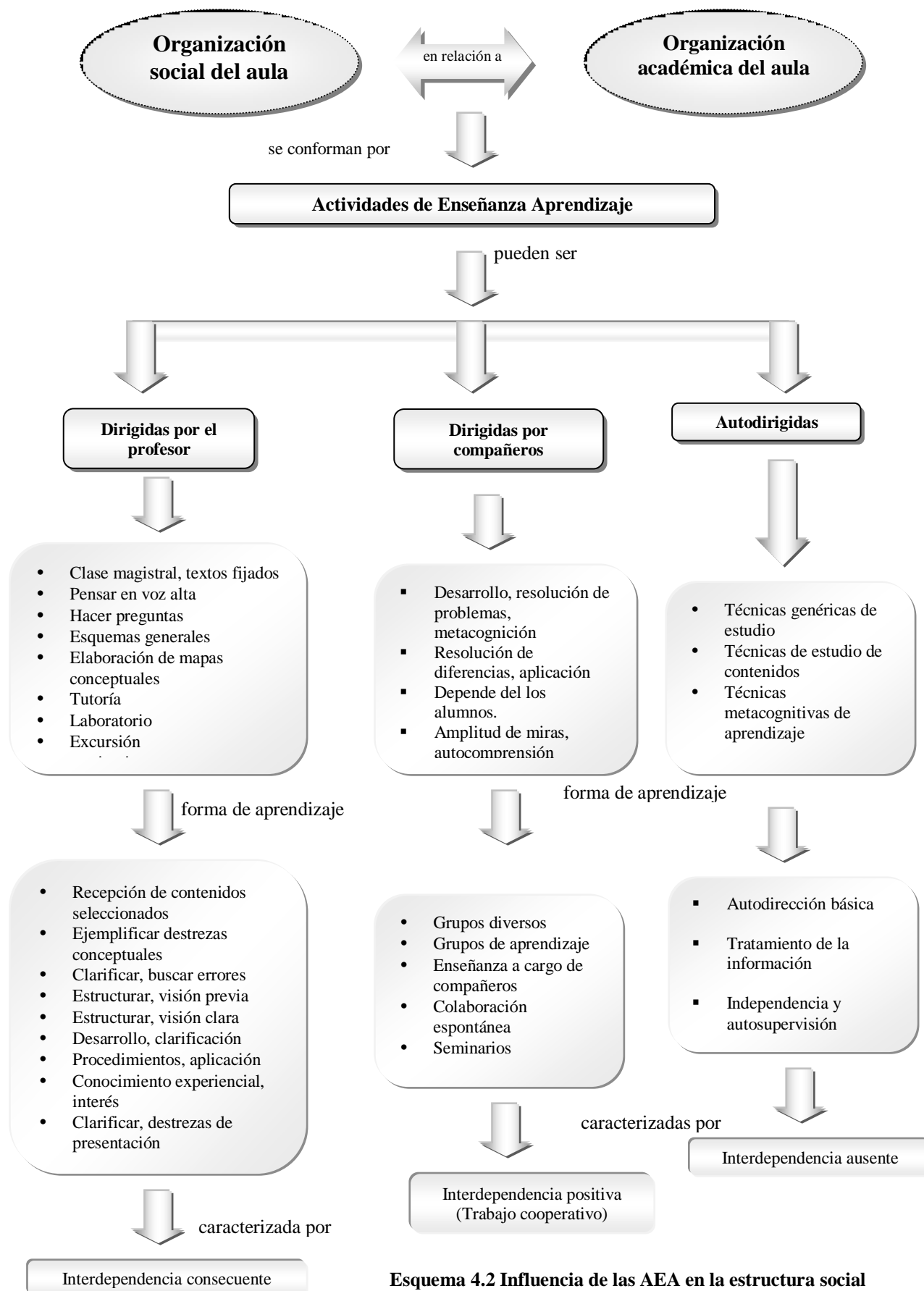
- ¿Cómo los alumnos interiorizaban las normas establecidas dentro del salón de clases?
- ¿Cómo visualizan las reglas establecidas, como imposición o como forma de convivencia?
- ¿Cuáles eran los comportamientos que los alumnos tenían?

e. *Actitudes.* Se refirió a los sentimientos a favor o en contra de un objeto social, el cual podía ser una persona, un hecho social, o cualquier producto de la actividad humana. Las cuales fueron observadas a través de diferentes formas de comportamiento: participación activa, no activa, atención, interés...

En el análisis de la dinámica organizativa dependió en gran medida de la dimensión de la estructura académica del aula, identificándose tres categorías de participación establecidas, las cuales dependieron en gran medida de los objetivos temáticos estableciendo tres formas de directrices.

1. *Las actividades dirigidas por el profesor.* Que comprendió las situaciones de enseñanza más formales, por ejemplo: clases magistrales, tutorías, y laboratorios, y las cuales fueron las que más se realizaron en las aulas. Aquí el maestro era el experto y se centraba más en contenidos prioritarios; impartiendo, explicando, clarificando información; proporcionando retroinformación; y sólo en algunos casos: profundizando la comprensión mediante la interacción y comunicación con los estudiantes.
2. *Actividades dirigidas por los compañeros.* Las cuales abarcaron tanto las actividades de enseñanza aprendizaje (AEA) formales, que inicialmente proponía el profesor; y las que los alumnos realizaban. Es decir, el docente daba las indicaciones para que después los alumnos las aplicaran, adquiriendo los estudiantes un papel más importante en su construcción. Resultando estas acciones útiles para entrar en detalles, ampliar la comprensión, proporcionar distintos puntos de vista y perspectivas, y alcanzar una comprensión personal precisa al compararlas con la de otros.
3. *Actividades auto-dirigidas.* Las cuales comprendieron todas las actividades independientes de aprendizaje y de estudio. En donde el profesor establecía el contexto y los materiales a través de tareas específicas y fuera del aula. En donde el aprendizaje debía ser auto-dirigido por cada estudiante. Tratando de desarrollar una comprensión profunda, para supervisarla, autoevaluarla y para la mejora del aprendizaje independiente.

Estos tipos de actividades, variaron de acuerdo a los objetivos de la asignatura y a la estrategia didáctica del docente. Durante las observaciones se pudo percibir que la mayor parte de las clases en el aula. Las clases de Ligia y Josué utilizaban el aula y los laboratorios por el tipo de asignatura; la de Marcos, al ser una clase con 47 alumnos y el método tradicional, siempre fue en el aula; Con Frida, fue siempre a través de un laboratorio de cómputo y algunas veces utilizaban la red y en el caso de Arturo, varias de las sesiones eran en el aula, pero cuando trabajaban en equipo se podían salir a las áreas verdes de la universidad, incluso, en determinadas tareas deberían de hacer trabajo decampo fuera de la institución (ver Esquema 4.2 Influencia de las AEA en la estructura social):



Esquema 4.2 Influencia de las AEA en la estructura social

Cada tipo de estas actividades se instalaban dependiendo de la forma de los objetivos, de la enseñanza en función del docente.

- ♦ Las dirigidas por el profesor, se aplicaban en el tratamiento profundo de un tema, en donde el profesor era el experto, pudiendo corregir las opiniones equivocadas. Se centran en contenidos prioritarios; impartir, explicar y clarificar información; proporcionar retroinformación; profundizar la comprensión mediante la intensión.
- ♦ Las dirigidas por los compañeros, fueron útiles para entrar en detalles, Ampliaron la comprensión, proporcionaron distintos puntos de vista, permitiendo una comprensión más fina.
- ♦ Las autodirigidas, fueron útiles para supervisar y autoevaluar la comprensión individual y para el aprendizaje independiente. Las cuales sólo pueden ser implementadas en los niveles de licenciatura.

Cabe mencionar, que además de los elementos que configuraban la actividad en la educación: los maestros que enseñaban, los alumnos que aprendían, los instrumentos que se utilizaban, el objeto u objetivos que regulaban cada una de las actividades: las normas o reglas de comportamiento y la división de tareas, existió otro componente substancial el cual era el ambiente del aula, y que fue analizado a través de los anteriores componentes, por los cuales y a través de la multiplicidad existente generaron climas diversos en cada aula, así como comportamientos e implicaciones semejantes.

4.1.4 Las Aproximaciones

Todas las normas concretas o abstractas establecieron representaciones de actuación particulares en la vida social y cotidiana del aula. Por ejemplo, en educación el ser amable, atento u hostil con los estudiantes pudiera provocar reacciones en consonancia o disonancia; mientras que las normas abstractas serían referidas a los valores que utilizan los docentes como modelos de actuación a los

que se quiere enseñar de forma indirecta, como por ejemplo el respeto, el bien, la justicia, la equidad... De esta forma al pretender aproximarnos a la dimensión moral del docente, debíamos de situarnos en el campo más conocido de toda realidad educativa: el comportamiento normativo, de las cuales pudieron ser establecidas formas y patrones de convivencias, así como los ambientes que regula toda forma de decisión valoral y por consecuencia de acción a través del comportamiento actitudinal, consciente o no, de los sujetos implicados.

4.1.4.1 Primeros momentos: La presentación

A través de toda la explicación realizada con antelación, para la realización de categorías, se pudieron establecer puntos comunes en todos los grupos, ya que cuando el profesor o la profesora llegaba por primera vez al aula, los alumnos trataban, por lo general, de adquirir información acerca de los maestros, como por ejemplo: saber quiénes eran, su competencia profesional, su integridad, y sobre todo la forma de evaluar el curso, puesto de ello dependería si pasaban o no la asignatura. De esta forma la información que los estudiantes buscaban acerca del docente pareciera ser un estudio exploratorio para determinar qué situaciones podían llevarlos a aprender y pasar la materia; así como inferir lo que el profesor esperaba de ellos y lo que ellos podían esperar de él.

Por lo que, para los alumnos, muchas fuentes de información se volvían accesibles, apareciendo diferentes vehículos de signos para transmitir esta información. Es decir, si los estudiantes no estaban familiarizados con su nuevo docente, éstos podían recoger indicios de sus conductas y otros aspectos que les permitieran, desde su experiencia previa, realizar aproximaciones de búsqueda de datos, ya fuese con sus amigos o con conocidos para obtener más información de éstos.

Sin embargo, durante este periodo de presentación, en el cual los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (maestro-alumnos) se encontraban en presencia con los otros, había pocos acontecimientos que pudiera proporcionar a los otros, información concluyente que necesitaran para dirigir su

actividad prudentemente. En donde muchos hechos decisivos se encontraban más allá del tiempo y el lugar de interacción o yacían ocultos en ellas. Es decir, las actitudes, creencias y emociones del individuo, podían sólo ser descubiertas de forma indirecta, pudiendo ser a través de sus confesiones o de ciertas acciones voluntarias o involuntarias. Para esto la comunicación verbal o gestual era fundamental.

En lo que respecta al primer contacto del docente para con sus alumnos, en cada uno de ellos se dio de la misma forma: el maestro llegaba a su aula puntualmente, saludaba, pasaba lista, realizaba una presentación acerca de quién era como académico, cuál era su forma de trabajo, qué espera de ellos como estudiantes. Después pedían a los estudiantes que cada uno hiciera su presentación para terminar la sesión de clase con la lectura del programa de estudios, la forma de acreditación y evaluación de la materia.

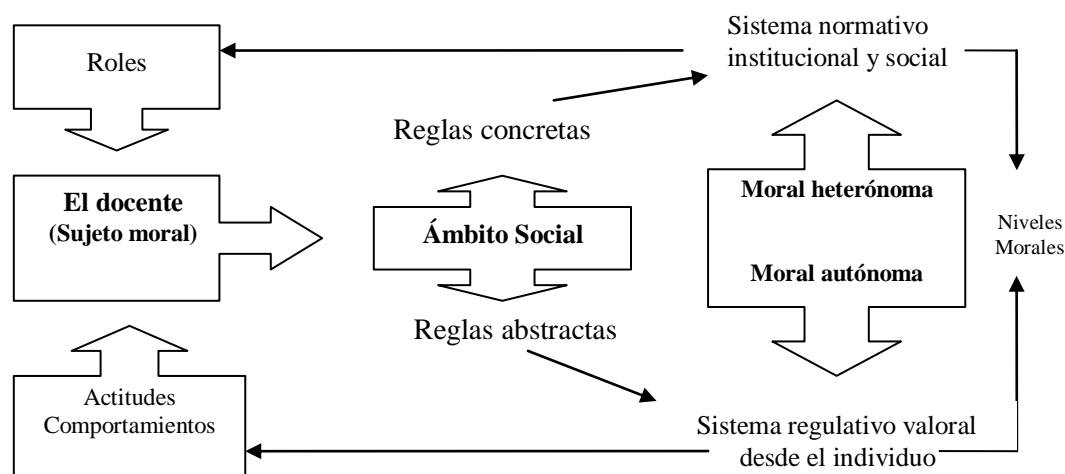
Ante este primer contacto, para los grupos de Marcos, Ligia, Arturo y Josué, fueron encaminados los diseños de instrucción a través de la puesta en marcha del programa de estudios, por lo que, el diseño de la enseñanza se fundamentaba en un procedimiento basado en reglas técnicas, según el cual, los planes de estudio podían ser ajustados al mínimo posible de desviaciones, estableciendo de antemano la homogeneidad de los alumnos. El profesor es el experto, es el que diseña y decide.

Por otra parte, en el caso del grupo de la maestra Frida fue distinto, ya que después de que hizo su presentación tradicional, ella les pidió a sus alumnos que se presentaran y que dijeran qué era lo que esperaban de la clase y cómo querían ser evaluados. Les preguntó qué sabían de la materia y qué querían aprender, realizando de esta forma un diagnóstico, sobre sus motivaciones para realizar una valoración sobre los intereses de los estudiantes y poder diseñar su planificación. De esta forma, el rol de la maestra Frida, fue entendido, más que como un rol de experta, como una diseñadora instruccional, la cual parte de un acercamiento y comprensión desde el interior de su comunidad de aprendices, así como de la atención, el entendimiento y valoración de cada uno de los integrantes del grupo.

Permitiendo la elaboración de un plan de estudio en función de los estudiantes y no en función de los temas de estudio, los cuales establecen diferentes roles de participación y ambientes en el aprendizaje.

4.1.4.2 Segundo momento: El comportamiento normativo del docente

Para poder identificar las distintas formas en la cual se establecieron los comportamientos normativos se puso la mirada en los signos de actuación, de reglas que pretendían generar el compromiso académico y la convivencia intersubjetiva armónica (ver Esquema 4.3 El comportamiento normativo del docente).



Esquema 4.3 El comportamiento normativo del docente

En la escena del comportamiento normativo del docente, se pudo apreciar que en todos los grupos, los maestros tenían su rol bien establecido y delimitado. Como parte de su papel como profesores se observó: el reconocimiento académico, la edad, la presencia, las pautas de lenguaje, las expresiones gestuales y otras características semejantes. Algunos de estos vehículos transmisores de significados eran para los alumnos relativamente fijos, como la autoridad, mientras que otros eran relativamente transitorios, como la expresión gestual, la cual dependía de cada momento o situación.

Asimismo, en esta aplicación del rol de “ser docente” se visualizó en todos los grupos la figura de poder, de autoridad. En todos los casos, el profesor proponía, regulaba, planteaba, pedía a los alumnos que guardaran silencio, que atendieran, asignaba las tareas y los tiempos de elaboración de éstas. Indicando de esta forma, que siempre el docente era la persona que sabía cómo orquestar, dirigir, conducir, guiar, orientar, exponer, indicar..., y en donde, en algunos de los casos los alumnos obedecían para realizar ciertas actividades, mientras que en otros sólo estaban como agentes pasivos escuchando la clase (ver cuadro 4.3 Comportamientos normativos dentro de las aulas).

Como se puede observar en el cuadro 4.3 (comportamientos normativos dentro de las aulas), sin importar que al inicio los maestros se hubieran mostrado como los expertos o como diseñadores, en todos los casos, se partió de un rol establecido a través de rutinas implantadas de donde:

- 1) existía un reconocimiento de roles institucionales determinados (maestro-alumnos), siendo estos reconocimientos establecidos como formas institucionales y sociales constituidas, en las cuales los sujetos de acción principales en el aula eran casi siempre los docentes, y
- 2) los alumnos obedecían, sin cuestionar, discutir, o proponer, ya que los maestros eran los expertos, los dueños del conocimiento, de la verdad, de la razón y por lo tanto conocían lo que hacían.

Así cuando el docente se presentaba con los alumnos, su actuación tendía a ser regulada, para dar una imagen de autoridad, de modelo, para que los alumnos respondieran como él deseaba. Destacando de esta forma sus propios valores, deseos, objetivos y estableciendo formas de conductas que podían llegar a ser recíprocas o por el contrario de hostilidad y apatía. Asimismo, así como había caracteres de docentes bondadosos, tolerantes, respetuosos, los había otros de forma rígida, ubicándose más en el aspecto cognitivo que humano, y olvidando que en todo proceso educativo se debía apostar por el desarrollo integral de los alumnos.

En el cuadro 4.3 (Comportamientos normativos dentro de las aulas) se observa que la mayoría de los maestros, excepto Frida, desde el principio del curso entregaron su programa y planeación de su asignatura, para establecer las formas y criterios de trabajo para el semestre. En cada planeación estaban presentes, los conocimientos a estudiar, las reglas concretas para el trabajo y evaluación de los alumnos, aunque otras medidas fueron establecidas al inicio del curso para complementar las anteriores.

Docente	Marcos		
Asignatura	Psicología Social Comunitaria		
Rol	Persona de autoridad que en todo el momento dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje. Docente Experto		
Estrategia Didáctica	Clases Magistrales		
Normas Concretas	Normas Abstractas	Actitudes y Comportamientos Profesores (ACP)	
<p>a) Reglas establecidas a través del programa de estudios:</p> <p>Para aprobar el curso los estudiantes deberán cumplir los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Leer los textos asignados para cada sesión de seminario ◆ Asistir a un mínimo de 80% de las sesiones de clase (Máximo de ausencias toleradas: 6; dos retardos cuentan como una falta. Se pasará lista a las 9:10) ◆ Realizar los trabajos escritos que se soliciten. ◆ Presentar los exámenes oficialmente requeridos: dos parciales y uno final. (6 de septiembre, 11 de octubre, 22 de noviembre). <p>La calificación final se integrará de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Participación en el seminario: 20% ◆ Exámenes parciales: Para orientación del curso ◆ Examen final: 80% <p>Reglas establecidas en el salón de clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Guardar silencio ◆ Escuchar ◆ Reflexionar sobre lo dado ◆ No llegar tarde ◆ No salir ◆ Debatir 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Responsabilidad ◆ Hábito ◆ Respeto ◆ Esfuerzo ◆ Honestidad ◆ Tolerancia ◆ Libertad 	<p>+ de 60 años.</p> <p>Maestro de vocación, que tiene como sentido ayudar a los demás para la construcción de una sociedad mejor. Es una persona con apertura de miras y generosidad.</p> <p>Persona responsable y comprometida con lo que hace, le gusta escuchar a las personas y ayudarlas siempre. Constantemente manifiesta disponibilidad y está abierto a las cuestiones y demandas de los demás. Su característica principal es la sonrisa, su espontaneidad y su franqueza.</p> <p>Es muy directivo dentro de sus clases, puesto que todo gira alrededor suyo. Domina ampliamente los conocimientos y fundamentos de su materia.</p> <p>Es un hombre de hábitos, y convicciones concretas y establecidas, que tiene una gran esperanza en el ser humano. Tiene una gran experiencia como docente y un gran intelecto.</p> <p>Controla y regula el entorno y el conocimiento.</p>	

Docente	Ligia		
Asignatura	Análisis Químico y Microbiológico de los alimentos		
Rol	Persona de autoridad que en todo el momento dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero que en algunas ocasiones funge el rol de guía, y de compañera.		
Estrategia Didáctica	Método activo basado en la enseñanza situada, por proyectos.		
Normas Concretas		Normas Abstractas	ACP
a) Reglas establecidas a través del programa de estudios: Esta asignatura evalúa a través del todo el curso con tareas y exámenes después de cada Unidad (tres), de las cuales se realizan a través del cumplimiento de los verbos siguientes: Unidad 1: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Investigar fundamentos ◆ Investigar fundamentos y otras determinaciones ◆ Investigar fundamento y metodología ◆ Entregar reportes experimentales ◆ Prepara examen parcial ◆ Entregar reportes experimentales Unidad 2 <ul style="list-style-type: none"> ◆ Realizar investigación documental ◆ Analizar ◆ Investigar reacciones ◆ Preparar y entregar reporte experimental ◆ Preparar caso ◆ Preparar examen parcial Unidad 3 <ul style="list-style-type: none"> ◆ Leer ◆ Investigar ◆ Preparar proyecto ◆ Preparar discusión ◆ Prepara examen final Nota. La planeación es entregada desde el principio del semestre, en donde se leen cada uno de los puntos y los alumnos deben de aceptar las reglas del juego. Es importante mencionar que por efectos de espacio, esta parte ha sido resumida, para ver el Programa completo ver la sección de Anexos.		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Compromiso ◆ Respeto ◆ Honestidad ◆ Tolerancia ◆ Responsabilidad ◆ Libertad de decisión y acción. ◆ Esfuerzo ◆ Compañerismo 	+ de 40 años. Maestra con un deseo constante de superación personal, lo cual la hace de corazón. Responsable, comprometida y preocupada con las personas que trabaja. Es muy emotiva, su presencia física muestra, como primera impresión, a una persona autoritaria, pero en el desarrollo del curso responde siempre a la búsqueda del compromiso y crecimiento por parte de sus alumnos. Constantemente manifiesta disponibilidad y está abierta al desempeño y actitudes de sus alumnos. Su característica principal es la honestidad, el dominio de los conocimientos y la confianza exteriorizada desde su persona. Espera que sus alumnos se comprometan de la misma forma que ella y se deprime cuando no lo consigue. Es hiperactiva, metódica y directiva, conoce qué es lo que quiere lograr. Le gusta que sus alumnos trabajen en equipos para que construyan su propio conocimiento y se desarrollen como personas. Favorece en su discurso la expresión, el cultivo a la individualidad y al trabajo en equipo. Controla y regula el entorno y el conocimiento.
Reglas establecidas en el salón de clases: <ul style="list-style-type: none"> ◆ No llegar tarde ◆ Participación activa de forma conjunta ◆ Saber escuchar y dialogar 			

Docente	Josué		
Asignatura	Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones		
Rol	Persona de autoridad que en todo el momento dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje. Docente Experto.		
Estrategia Didáctica	Método Tradicional		
Normas Concretas		Normas Abstractas	ACP
a) Reglas establecidas a través del programa de estudios: Criterios de acreditación <ul style="list-style-type: none"> ◆ Cumplir con los requisitos del proyecto de hidroponía. ◆ Cumplir con el 80% de asistencias (¡No hay justificación de faltas!). ◆ Entregar las tareas, investigaciones o proyectos que se planteen. Criterios de evaluación <ul style="list-style-type: none"> ◆ 50% Examen (3). ◆ 30% Tareas e investigaciones. ◆ 20% Quizzes sorpresa. Reglas establecidas en el salón de clases: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Llegar temprano ◆ Guardar silencio ◆ Resolver trabajos ◆ Entregar tareas. 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Compromiso ◆ Responsabilidad ◆ Esfuerzo 	<p>+ de 25 años</p> <p>Persona que por azares del destino llaga a la docencia. De carácter reservado, aunque siempre mostró una actitud amable para con sus alumnos. Responsable.</p> <p>Demasiado dirigente, es el agente mediante el cual se comunica el conocimiento y quien impone las reglas de conducta y aprendizaje. Su metodología docente, su teoría y serie de prácticas están basadas en examen teórico-práctico de los conocimientos.</p> <p>Abierto al diálogo, pero no a la crítica. La característica principal es que él manifiesta ser una persona firme en sus decisiones, sobre todo cuando evalúa, en donde los criterios ya establecidos difícilmente se pueden cambiar.</p> <p>La mirada la pone más en los conocimientos de tipo declarativos.</p> <p>Afirma que el conocimiento es la fuente principal para el desarrollo de la persona y por consecuencia en las sociedades.</p> <p>Regula el conocimiento, y enseña de forma muy tradicional, no permitiendo que el alumno consiga las respuestas de forma autónoma. Es decir, él les enseña qué y cómo hacerlo.</p>

Docente	Frida		
Asignatura	Estadística Descriptiva en Psicología		
Rol	Persona de autoridad que en todo el momento dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero que en algunas ocasiones funge el rol de guía, y de compañera.		
Estrategia Didáctica	Método activo basado en proyectos		
Normas Concretas		Normas Abstractas	ACP
a) Reglas establecidas a través del programa de estudios Reglas establecidas en el salón de clases: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Seguir indicaciones ◆ Resolver trabajos (por parejas o de forma individual) ◆ Compartir resultados ◆ Entregar tareas a “tiempo” ◆ Resolver exámenes en casa y en el aula 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Solidaridad ◆ Compromiso ◆ Esfuerzo ◆ Respeto 	<p>+ de 50 años de edad</p> <p>Persona de fuertes convicciones. Segura de sí y espontánea.</p> <p>Demasiada directiva, con objetivos precisos y establecidos.</p> <p>Perfeccionista y rebuscada, conoce perfectamente su disciplina, aunque a veces a los estudiantes les costaba entender fácilmente los temas.</p> <p>Una de sus características principales es la franqueza y su carácter firme.</p> <p>Abierta a la escucha de sus alumnos. Responsable y muy disciplinada.</p> <p>Siempre está en constante actualización. Controla y regula el entorno y el conocimiento.</p> <p>Escucha a sus alumnos, entiende sus necesidades y sobre de ellas trabaja.</p> <p>Rigurosa en la evaluación, pero abierta a dar segundas oportunidades, con el fin de ayudar al alumno que en verdad lo necesite. Pero, apasionada, hiperactiva y responsable en exceso.</p>

Docente	Arturo		
Asignatura	Proyecto de Mercadotecnia I		
Rol	Persona de autoridad que en todo el momento dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje. Docente Experto.		
Estrategia Didáctica	Método de casos		
Normas Concretas		Normas Abstractas	ACP
a) Reglas establecidas a través del programa de estudios: A partir de abordar un problema real : <ul style="list-style-type: none"> • 10% Cuaderno de prensa • 20% Discusión individual y grupal • 20% Reportes de recuperación, análisis, investigación y discusión • 15% Ejercicios resueltos (gráficas, reportes ejecutivos, monografías, organizadores gráficos, etc.) • 10% Presentaciones individuales y grupales • 15% Trabajo final • 10% Evaluación de competencias. <p>En la calificación final los decimales se tratarán de la siguiente manera:</p> <p>a) Igual o menor a .49 la calificación descende a entero inmediato inferior</p> <p>b) Entre .50 y .59 asciende al siguiente entero solo si el alumno NO TUVO faltas en el cuatrimestre.</p> <p>c) Entre .60 y .79 asciende solo si el alumno no tiene más de UNA falta en el cuatrimestre</p> <p>d) Entre .80 y .95 asciende solo si el alumno no tiene más de DOS faltas en el cuatrimestre</p> <p>e) A partir de .96 la calificación asciende automáticamente al siguiente entero.</p> <p>f) Para acreditar la materia el alumno deberá obtener como mínimo un promedio final igual a 5.96. Con cualquier otro promedio inferior (incluyendo 5.95) no podrá acreditar la materia.</p> <p>g) Para obtener 10 de calificación final en el curso el alumno deberá obtener un promedio final SUPERIOR a 9.5 y no tener NI UNA SOLA FALTA en el cuatrimestre.</p> Reglas establecidas en el salón de clases: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Llegar a tiempo. 		<ul style="list-style-type: none"> ♦ Compromiso ♦ Responsabilidad ♦ Esfuerzo 	+ de 30 años de edad Muestra ser siempre una persona seria y responsable. Carácter firme. Difícilmente se dan consensos con los alumnos. Domina muy bien el conocimiento, así como las estrategias pedagógicas en sus clases. Enfocado en el desarrollo del pensamiento analítico de forma individual. Para él el conocimiento es útil si sólo si pertenece a los contextos inmediatos, fomentando el análisis individual, con todas sus implicaciones, y el trabajo en equipo para dar posibles soluciones y quizás poder aplicarlas. Su principal característica, como ya se dijo, es su carácter firme y directivo. Tiene un gran control de sí, es muy metódico, responsable y honesto. Controla y regula el entorno y el conocimiento de forma sistemática y uniformada. Nada, ni nadie puede cambiar lo establecido desde el principio.

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Guardar silencio ◆ Llevar el caso leído y preparado siguiendo los preceptos: atender, entender, juzgar, decidir. ◆ Levantar la mano si se quiere hablar ◆ Realizar aportaciones relevantes y no superficiales. ◆ Tomar notas. ◆ Cumplir con un determinado número de participaciones. ◆ Escuchar con atención las opiniones de los compañeros para no repetir. ◆ Trabajar en los lugares asignados, por grupos o parejas. <p>Entregar todo a tiempo.</p>		
Cuadro 4.3 Comportamientos normativos dentro de las aulas		

Las normas que coincidieron en todos los grupos fueron:

a) Reglas en el programa de estudios:

- ◆ Llegar a tiempo
- ◆ No faltar
- ◆ Leer los textos solicitados
- ◆ Realizar tareas y entregarlas en tiempo y forma
- ◆ Participación
- ◆ Realizar exámenes

b) Reglas complementarias realizadas en el salón de clases:

- ◆ Guardar silencio
- ◆ Escuchar atentamente
- ◆ Levantar la mano si se quiere hablar
- ◆ Tomar notas
- ◆ Participar
- ◆ Trabajar de forma individual o por equipo

Ya obtenidas las normas concretas establecidas, se observaron comportamientos favorables y adversos dentro de cada salón de clases diferentes conductas (ver cuadro 4.4 Aceptación o rechazo hacia las normas).

Docentes	Normas Concretas	Cumplimiento de las Normas
Marcos <i>Psicología</i> <i>Social</i> <i>Comunitaria</i>	<p>a) Reglas establecidas a través del programa de estudios: Para aprobar el curso los estudiantes deberán cumplir los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Leer los textos asignados para cada sesión de seminario ◆ Asistir a un mínimo de 80% de las sesiones de clase (Máximo de ausencias toleradas: 6; dos retardos cuentan como una falta. Se pasará lista a las 9:10) ◆ Realizar los trabajos escritos que se soliciten. ◆ Presentar los exámenes oficialmente requeridos: dos parciales y uno final. (6 de septiembre, 11 de octubre, 22 de noviembre). <p>La calificación final se integrará de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Participación en el seminario: 20% ◆ Exámenes parciales: Para orientación del curso ◆ Examen final: 80% <p>Reglas establecidas en el salón de clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Guardar silencio ◆ Escuchar con atención ◆ Tomar notas ◆ Reflexionar sobre lo dado ◆ Opinar ◆ No llegar tarde ◆ No salir mientras el maestro da la clase ◆ Debatir 	<p>En el aula de Marcos está integrada por 45 alumnos y un adjunto del profesor, que sólo le ayuda para pasar asistencia o material de la clase.</p> <p>Dado a que es un grupo grande y por la disposición del salón (en forma de ágora). El maestro se encuentra siempre al frente de todos, un tanto alejado de los alumnos. Observando lo siguiente:</p> <p>a) Normas que cumplen los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Llegar puntualmente, ya que tienen límite de tiempo y al llegar después de la hora establecida se pone falta. ◆ Asistencia del 80% ◆ Guardar silencio ◆ Entregar tareas a tiempo (mayoría) ◆ Realización de exámenes <p>b) Normas que no cumplen los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Leer el material, sólo algunos lo hacían (la minoría). ◆ Escuchar con atención, algunos alumnos estaban platicando, comiendo, haciendo otras tareas, hasta incluso las alumnas estaban pintándose la cara. ◆ No salir mientras el maestro daba la clase. ◆ Trabajar en equipo. En este punto los alumnos se juntaban para platicar de todo menos de lo solicitado, Cuando el maestro preguntaba por las conclusiones, entonces un solo alumno atendía al llamado. ◆ En muchas de las ocasiones cuando se les pedía trabajar en

		<p>equipo, varios se salían y regresaban después (entre 10 y 30 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Finalmente, cuando se les pedía que opinaran, sólo 1 ó 2 de los estudiantes lo hacía. ◆ Fácilmente se les podría considerar como estudiantes pasivos. <p>Nota. Todos los alumnos aprobaron.</p>
<p>Ligia</p> <p><i>Análisis Químico y Microbiológico de los alimentos</i></p>	<p>a) Reglas establecidas a través del programa de estudios: Esta asignatura evalúa a través del todo el curso con tareas y exámenes después de cada Unidad (tres), de las cuales se realizan a través del cumplimiento de los verbos siguientes:</p> <p>Unidad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Investigar fundamentos ◆ Investigar fundamentos y otras determinaciones ◆ Investigar fundamento y metodología ◆ Entregar reportes experimentales ◆ Prepara examen parcial ◆ Entregar reportes experimentales <p>Unidad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Realizar investigación documental ◆ Analizar ◆ Investigar reacciones ◆ Preparar y entregar reporte experimental ◆ Preparar caso ◆ Preparar examen parcial <p>Unidad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Leer ◆ Investigar ◆ Preparar proyecto ◆ Preparar discusión ◆ Prepara examen final <p>Nota. La planeación es entregada desde el principio del semestre, en donde se leen cada uno de los puntos y los alumnos deben de aceptar las reglas del</p>	<p>La clase de Ligia estaba constituida por 16 alumnos y un adjunto de la profesora, que fue de gran ayuda, ya que a diferencia del adjunto de Marcos, este profesor era un apoyo académico, dentro del aula. Es decir, él también podía corregir, orientar y supervisar el trabajo de las alumnas, pero su presencia era menos fuerte que la de Ligia. En el transcurso de las observaciones se percibió:</p> <p>a) Normas que cumplen los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Llegar puntualmente, pese a que las clases eran a las 7:00 horas. ◆ Asistencia del 80% ◆ Guardar silencio cuando se les indicara. ◆ Trabajar en equipo en el mismo grado de implicación, ya que en las presentaciones, la maestra seleccionaba quién debería presentar y de eso dependía la calificación de todas. ◆ Entregar tareas a tiempo (mayoría) ◆ Elaboración de exámenes. A diferencia de los demás maestros, estos alumnos tenían que inventar el examen de lo visto, con todas las respuestas y así eran evaluadas. ◆ Participación activa. ◆ Reflexión y análisis de los proyectos relacionándolos en su entorno.

	<p>juego. Es importante mencionar que por efectos de espacio, esta parte ha sido resumida, para ver el Programa completo ver la sección de Anexos.</p> <p>Reglas establecidas en el salón de clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ No llegar tarde ◆ Participación activa de forma conjunta ◆ Saber escuchar y dialogar 	<p>b) Normas que no cumplen los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ No se quedaban calladas tan fácilmente. ◆ No siempre obedecían con el tiempo establecido, se pasaban un poco. ◆ Este grupo se caracterizó por ser muy activo, casi hiperactivo. <p>Nota. Todas las alumnas aprobaron.</p>
<p>Josué</p> <p><i>Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones</i></p>	<p>a) Reglas establecidas a través del programa de estudios:</p> <p>Criterios de acreditación</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Cumplir con los requisitos del proyecto de hidroponía. ◆ Cumplir con el 80% de asistencias (<u>¡No hay justificación de faltas!</u>). ◆ Entregar las tareas, investigaciones o proyectos que se planteen. <p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 50% Examen (3). ◆ 30% Tareas e investigaciones. ◆ 20% Quizzes sorpresa. <p>Reglas establecidas en el salón de clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Llegar temprano ◆ Guardar silencio ◆ Resolver trabajos ◆ Entregar tareas. 	<p>El grupo de Josué estaba conformado por 10 alumnos. Pudiéndose observar lo siguiente:</p> <p>a) Normas que cumplen los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Asistencia del 80% ◆ Guardar silencio ◆ Realización de exámenes ◆ Pasar al pizarrón a elaborar problemas. ◆ Despejar fórmulas y resolver los problemas a través de seguir las indicaciones del maestro. Implicando que sólo hubiera una manera de resolverlos, la del profesor. ◆ Difícilmente los alumnos elaboraban los problemas solos. <p>b) Normas que no cumplen los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Llegar puntualmente, las clases eran a las 7:00 horas. ◆ Asistencia del 80% ◆ Entregar las tareas a tiempo ◆ Este Grupo se caracterizó por ser muy pasivo, incluso cuando los alumnos estaban en laboratorio y no podían obtener los resultados deseados, después de varios intentos, el maestro se ponía a elaborar el proyecto, y el alumno sólo veía cómo debería ser resuelto. <p>Nota. Aprobaron 6 de 10 alumnos.</p>

<p>Frida</p> <p><i>Estadística Descriptiva en Psicología</i></p>	<p>a) Reglas establecidas a través del programa de estudios:</p> <p>Reglas establecidas en el salón de clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Seguir indicaciones ◆ Resolver trabajos (por parejas o de forma individual) ◆ Compartir resultados 	<p>En la clase de Frida había sólo 14 estudiantes, de los cuales algunos repetían la materia por segunda o tercera ocasión, la cual había sido impartida por otros profesores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Normas que cumplen los alumnos <ul style="list-style-type: none"> ◆ Llegar a tiempo ◆ Asistencia del 80% ◆ Realización de exámenes ◆ Elaboración de problemas en clase. ◆ Ayudar a sus compañeros a resolver problemas. ◆ Compartir resultados. ◆ Normas que no cumplen los alumnos <ul style="list-style-type: none"> ◆ Quedarse sentados frente a sus computadoras. ◆ Trabajar en forma individual. ◆ No hablar. ◆ Entregar las tareas a tiempo. <p>Nota. Todos los alumnos aprobaron.</p>
<p>Arturo</p> <p><i>Proyecto de Mercadotecnia I</i></p>	<p>a) Reglas establecidas a través del programa de estudios:</p> <p>A partir de abordar un problema real :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10% Cuaderno de prensa • 20% Discusión individual y grupal • 20% Reportes de recuperación, análisis, investigación y discusión • 15% Ejercicios resueltos (gráficas, reportes ejecutivos, monografías, organizadores gráficos, etc.) • 10% Presentaciones individuales y grupales • 15% Trabajo final • 10% Evaluación de competencias. <p>En la calificación final los decimales se tratarán de la siguiente manera:</p> <p>a) Igual o menor a .49 la calificación desciende a entero inmediato inferior b) Entre .50 y .59 asciende al siguiente entero solo si el alumno NO TUVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Normas que no cumplen los alumnos <ul style="list-style-type: none"> ◆ No hay, todo estaba muy bien regulado y controlado por el profesor. ◆ Este Grupo se caracterizó, siempre, por un ambiente de competitividad para participar continuamente, ya que de eso dependía su calificación. ◆ Los alumnos siempre estaban estresados y agotados.

	<p>faltas en el cuatrimestre.</p> <p>c) Entre .60 y .79 asciende solo si el alumno no tiene más de UNA falta en el cuatrimestre</p> <p>d) Entre .80 y .95 asciende solo si el alumno no tiene más de DOS faltas en el cuatrimestre</p> <p>e) A partir de 9.6 la calificación asciende automáticamente al siguiente entero.</p> <p>f) Para acreditar la materia el alumno deberá obtener como mínimo un promedio final igual a 5.96. Con cualquier otro promedio inferior (incluyendo 5.95) no podrá acreditar la materia.</p> <p>g) Para obtener 10 de calificación final en el curso el alumno deberá obtener un promedio final SUPERIOR a 9.5 y no tener NI UNA SOLA FALTA en el cuatrimestre.</p> <p>Reglas establecidas en el salón de clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Llegar a tiempo. ◆ Guardar silencio ◆ Llevar el caso leído y preparado siguiendo los preceptos: atender, entender, juzgar, decidir. ◆ Levantar la mano si se quiere hablar ◆ Realizar aportaciones relevantes y no superficiales. ◆ Tomar notas. ◆ Cumplir con un determinado número de participaciones. ◆ Escuchar con atención las opiniones de los compañeros para no repetir. ◆ Trabajar en los lugares asignados, por grupos o parejas. <p>Entregar todo a tiempo.</p>	
Cuadro 4.4 Aceptación o rechazo hacia las normas		

Se puede ver en el cuadro anterior (4.4 Aceptación o rechazo hacia las normas), existían diferentes niveles en el mantenimiento de control, los cuales siempre dependieron del valor que le daban los maestros a través de las calificaciones, de puntos, de regularización de disciplina o de orden, o al conocimiento, a través de sus cursos, actividades y sus rutinas o estilos de enseñanza. Veamos algunos ejemplos del tratamiento de estas normas concretas a través de estas dos perspectivas:

La clase de Marcos siempre tendía a ser una clase de tipo magistral, en donde los alumnos permanecían frente a una persona con gran experiencia docente, con inquietudes sociales bien establecidas y definidas, pero que en la mayoría de las clases, el docente, se la pasaba compartiendo y explicando de forma oral todo su saber cognitivo y empírico, y en donde el estudiante escuchaba con detenimiento al principio de la clase, pero pasando aproximadamente veinte minutos, del estar atentos escuchando, comenzaban a cansarse y ya no prestaban atención. En muchas ocasiones, algunas alumnas se salían (¿al baño?), y se tardaban en regresar como treinta minutos. Otras por el contrario platicaban con su compañera de junto; otras comenzaban a pintarse la cara y otros alumnos comenzaban a hacer otras tareas o a chatear por Internet, e incluso a comer. Un dato interesante es que el maestro preguntaba si había alguna duda, pero como los alumnos casi nunca participaban, él no esperaba la respuesta y seguía hablando. Veamos un ejemplo del uso de estas normas concretas:

“... ¿Opiniones? En esta clase se vale hablar, se debe hablar, van a ver que la calificación, ahora con Skinner que parece ser el motivador principal del mundo, ¿sí? 80% va a ser de los ensayos que van a escribir; y 20% de participación, o sea 20% les doy yo el chance de decir aquí les pongo yo punto dos, punto sobre diez de los 45 porque, siento, pienso, que trabajó, que le puso ganas, o sea, hay una participa para mí, es decir, dar mi opinión, mi evaluación a parte de lo que ustedes manifiesten en sus productos ¿sí? Para mí eso no es lo más importante, ni las calificaciones, trato de ser justo a través de las calificaciones, pero no son lo más importante las calificaciones. Lo más importante es qué tanto se desarrollan ustedes en su capacidad como humanos,

de pensar, de hacer, de sentir, y de hablar y de todo... entonces empecemos a hablar bien, empecemos diciendo de estas cosas, a lo mejor alguna no les gusta, a lo mejor alguna no le entendieron, a lo mejor tienen una postura diferente, a lo mejor esperan algo diferente del curso... hay cantidad de cosas...

Pienso cerrar la puerta a las 9:10 ¿por qué razón? Pues para que se acostumbren a llegar a tiempo. ... Son hábitos yo sé que eso no se logra, en una clase, ni en un año, pero vamos haciendo el esfuerzo en las cosas que valen la pena..."

La clase de Josué, al igual que la anterior, se limitaba a poner un problema que los alumnos tenían que resolver. Establecía la forma de cómo lo deberían de realizar los alumnos, a través del despeje de las fórmulas, pasaba alguien a presentar los ejercicios en el pizarrón y terminaba la clase. Los alumnos siempre trabajaron de forma individual y en silencio, incluso en el laboratorio. Veamos que nos dice este profesor en cuanto la forma de evaluar:

"Para la evaluación en el laboratorio son más que nada prácticas, es entregar las prácticas en los prototipos y en los reportes. Tomo en cuenta lo que es asistencias, porque en otros semestres no las tomaba en cuenta y comenzaban a faltar mucho y se atrasaban, entonces me tuve que poner más estricto en ese aspecto. Tomo en cuenta la participación de los alumnos en cuanto a que si uno no entiende que los otros empiecen a explicarle, que se vea la participación entre ellos. En la parte teórica, exámenes, asistencia, tareas, investigaciones, exámenes sorpresa, debes en cuando saben que cuentan con un 20%, por ejemplo, hay que también obligarlos, a que estén estudiando constantemente..."

En relación a la clase de Arturo, los alumnos participaban mucho, pero era porque debían tener un mínimo de participaciones para tener una calificación buena, pudiéndose establecer una relación con la motivación extrínseca o motivación de logro, estableciendo esta forma clases sistemáticas, ordenadas y meticulosas. Todos los alumnos trabajaban de forma ordenada y nunca rompían los esquemas establecidos, además de que por la utilización de un método específico (método de caso), los estudiantes a cualquier minuto estaban siendo observados y evaluados. Además de que existía un gran clima de competencia entre los alumnos, siempre tratando de destacar y dar la mejor respuesta para su calificación. En cuanto a los

productos requeridos para acreditar la materia se les pidió lo siguiente (tomado del Programa de la Asignatura tal y como fue presentado a los alumnos):

A partir de abordar un problema real los alumnos deberán de elaborar:

- Organizadores gráficos (mapas conceptuales, mentales, esquemas, cuadros sinópticos, gráficas y diagramas de flujo, etc.)
- Cuaderno de prensa
- Trabajo final
- Reportes de recuperación, análisis, investigación y discusión (incluyendo ejecutivos)
- Ejercicios y casos resueltos
- Presentaciones individuales y grupales
- Monografías

... Para acreditar la materia el alumno deberá obtener como mínimo un promedio final igual a 5.96. Con cualquier otro promedio inferior (incluyendo 5.95) no podrá acreditar la materia...

g) Para obtener 10 de calificación final en el curso el alumno deberá obtener un promedio final SUPERIOR a 9.5 y no tener **NI UNA SOLA FALTA** en el cuatrimestre.

Por el contrario a estas tres situaciones, tenemos el caso de las maestras, veamos cómo ellas ejercían el control de sus alumnos:

- Frida, la maestra de estadística desde el inicio sabía perfectamente que sus alumnos odiaban la materia y que si estaban tomándola era sólo para pasarla y no para aprender (motivación de logro). ¿Qué fue lo que hizo? En palabras de Frida:

... casi no hay enseñanza, hay aprendizaje y evaluaciones, aprendizaje y evaluaciones. Entonces las evaluaciones son muy transparentes para ellos, lo importante no es que me demuestren qué saben, sino que ellos se vayan monitoreando si aprenden. Esa es mi estrategia del curso, está basada en evaluaciones, con ese grupo en particular que lo vi tan, como con tan baja autoestima desde sus habilidades intelectuales. No puse tanto énfasis en tantas evaluaciones, pero con otros grupos más fuertes nos llevamos dieciséis espacios de evaluación o dieciocho espacios de evaluación y, los chavos después de una o dos empiezan a apreciar eso y dicen si voy avanzando o no voy avanzando, esa sensación que acaba siendo competencia y eficacia a la vez...

Y así fue, en la clase de Frida desde el inicio se estableció trabajar el objetivo del currículo en función de los deseos o intereses de los alumnos. Por lo que el PEA a través de la práctica de la estadística en problemas concretos y actuales, el ambiente de libertad, de ruido, de poderse parar de sus asientos a ver cómo estaban trabajando sus compañeros y así quizás aprender o sólo “copiar”, permitió al alumno relajarse y hacer este proceso lo menos complejo y hostil posible. Debemos tener presente, que esta clase era en un laboratorio de cómputo, y a pesar del espacio tan reducido los alumnos se paraban a ver el trabajo de sus compañeros, así como la maestra andaba pasando de computadora a computadora.

En la clase de Ligia, las formas de acreditación establecido en el programa, eran las siguientes:

Criterios de acreditación:

- La asistencia mínima para acreditar el curso es del 80%
- La calificación mínima aprobatoria es 6, lo que implica que quien obtenga 5.99 o menos, no aprueba.
- Para notas aprobatorias, el redondeo al entero superior es a partir de 0.6
- Todas las tareas, presentaciones y reportes experimentales, deben entregarse en la fecha establecida, cualquier entrega extemporánea se calificará sobre 8.

Sin embargo se pudo observar que a pesar de que la maestra Ligia, al igual que Frida, parte de la unión de los objetivos curriculares e inquietudes de las alumnas. En dicho proceso ella realizaba diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje (AEA), de docente a alumnos, en donde la profesora era la experta, centrándose más en los contenidos prioritarios; impartiendo, explicando, clarificando la información; proporcionando retro-información al instante; profundizando la comprensión mediante la interacción con los estudiantes. Después de esto se seguía a las actividades dirigidas por los compañeros, es decir entre compañeros, en donde se hacían trabajos en equipos, abarcando las indicaciones de la maestra, adquiriendo los estudiantes un papel más importante en su construcción, ampliando la comprensión, proporcionando distintos puntos de vista y perspectivas y

alcanzando una comprensión personal más fina al compararlas con la de otros. Finalmente se dieron las actividades auto-dirigidas, en donde el producto final siempre fue la solicitud para que los alumnos idearan su propio examen de forma creativa e innovadora.

Además, recordemos que en todas sociedad, institución, círculo de personas, lugares..., existen de entrada una disciplina social que es mantenida con ciertas conductas que nos llevan a formas de comportamientos instauradas. De donde se pueden establecer objetivos previos en cada una de las situaciones. Es decir, uno no se comporta de la misma forma en una iglesia, en una fiesta o en la escuela, por lo tanto el docente como los alumnos, sabían cuáles eran o deberían ser sus roles y compromisos.

Pero, ¿qué lleva a un alumno a aceptar todo lo establecido, sin poner objeción? Aunque a ciencia cierta no se puede instaurar, se pueden establecer múltiples respuestas: el valor que para los estudiantes tenía en ese entonces el estudio; el compromiso que se estableció por querer ser mejores; el tratar de dar el gusto a alguien; el reconocimiento de las implicaciones que tiene el educarse o las implicaciones que genera una sociedad educada; puro gusto... pero sin importar cuáles fueran esas razones, en todos los cursos se tenía una motivación interior que provocaba que los alumnos aceptaran formas sociales y fueran partícipes de éstas, estuvieran o no de acuerdo. Por lo que todo lo sucedido en cada una de las aulas fue también responsabilidad de ellos, teniendo como resultado roles establecidos, ya fuese de sumisión o de autonomía, de agrado o desagrado, generando ambos (maestros y alumnos) climas de aprendizajes diferenciados mediante las interacciones formales e informales. Teniendo este clima que ver con las formas de ver las cosas, poseyendo efectos positivos o negativos en su proceso de crecimiento. Es decir, cada uno es diseñador y constructor de su propio cielo o infierno.

4.1.4.3 Tercer momento: El comportamiento normativo abstracto del docente

Adentrarnos en el terreno de las normas abstractas fue introducirnos en caminos nublados, que por su carácter oculto, pudieron ser perdidas y no atenderse con el valor merecido de éstas. Estas normas abstractas, a diferencia de las normas concretas, no fueron tan claras como las anteriores, y las cuales fueron sólo referidas por menciones verbales o actitudes de buena voluntad de los profesores, diseñadas y ejecutadas a través de los juicios de valor. En el entendido de que un juicio de valor parte de una persona concreta y auténtica, en donde se presupone el conocimiento de la vida misma, de las posibilidades humanas próximas o remotas, y de las consecuencias probables de los planes de acción que se han proyectado, siendo aquellas expresiones o manifestaciones por las cuales un maestro auténtico se pronuncia sobre situaciones ideales, enunciando o pretendiendo enunciar lo que es verdaderamente bueno o realmente mejor.

Las normas abstractas tienen que ver con esta dimensión moral interior del sujeto y con ciertos constructos hipotéticos ideales, los cuales difícilmente pueden ser observados pero que de antemano se infieren que existen. Para Dewey, tiene que ver con la sensibilidad moral del maestro, con una emoción responsable que presenta una orientación crítica. No debiendo ser ciega, ni sentimental. Incluyendo una capacidad reflexiva: la habilidad de retirarse de la escena en determinados momentos para reflexionar sobre lo que está ocurriendo, para valorar las diferencias en los puntos de vista que pueden estar implicados y mucho más. Mientras que para Lonergan tiene que ver con un sujeto auténtico que emite juicios verdaderos de valor de forma consciente y responsable, que se guía por preceptos transcendentales: sé *atento*; sé inteligente; sé racional; sé respetuoso y sobre todo sé amoroso (ver capítulo 2, marco referencial teórico).

Estas normas abstractas en la vida cotidiana de la escuela tuvo que ver con las manifestaciones o menciones de conceptos como: honestidad, responsabilidad, compromiso, amabilidad, libertad, respeto..., que los maestros siempre manifestaron (ver Cuadro 4.5 Expresiones abstractas de los docentes).

En la vida cotidiana de estos escenarios, las normas fueron encontradas en los discursos y en las actitudes de los profesores. Ya en el capítulo 2 (marco referencial teórico), se mencionó que los juicios verdaderos de valor podían llevar de conocer, a saber hacer, es decir de nada le sirve a un maestro conocer qué es la honestidad, si no es honesto; de nada le sirve conocer qué es ser justo, si no es justo; de nada le sirve decir qué es la tolerancia, cuando no se es con sus alumnos. Por lo que, como integrantes en un escenario educativo como éstos, en muchas de las ocasiones fue natural que los alumnos tuvieran la impresión de que la imagen que les mostraba el docente no fuera del todo verdadera, genuina o ilegítima, válida o corrompida, sobre todo cuando el discurso no correspondió a las acciones manifestadas. Pero, ¿cómo aparecieron estas normas abstractas en cada uno de los docentes, fueron entendidas o identificadas desde su particular visión? Veamos algunos ejemplos (Cuadro 4.5 Expresiones abstractas de los docentes).

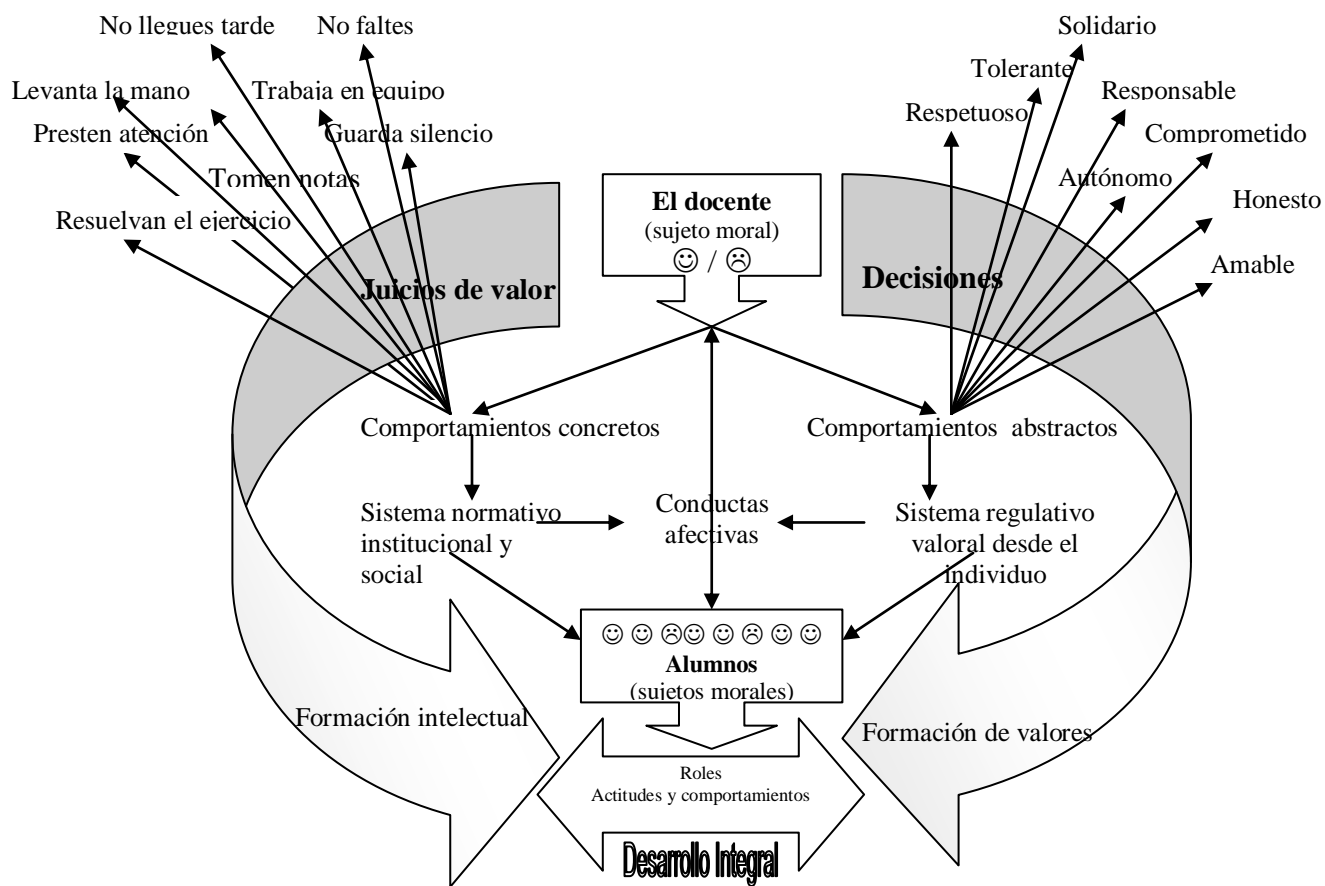
Docente	Discurso del Docente
Marcos	Lo que me encantaría de mis alumnos es... A mí me encantaría que... estudien... que aprendan.... que se vuelvan disciplinados, pero a la vez que <u>sean autónomos</u> , que tomen sus decisiones, <u>que crezcan</u> , que <u>sean felices</u> finalmente ¿no? Dentro de lo que es la vida humana, por eso, el otro día me entrevistaron y me acordé de usted, me preguntaban que ¿cómo debe ser un egresado de la Ibero? Entonces yo decía, lo que distingue, lo que debería distinguir, porque no siempre así es, a un egresado de la Ibero es que siempre está en una búsqueda permanente, de una <u>postura ética</u> frente a placeres y dolores, alegrías y tristezas, ¿lo ve? Siempre en la búsqueda de una <u>postura ética</u> ¿sí?, yo puedo estar triste ¿no? Una <u>postura ética</u> es decir, una postura ética quiere decir, <u>realización de valores</u> me gusta esa definición de Tere Yurén, <u>Eticidad</u> , <u>Eticidad</u> es realización de <u>valores</u> ...
Josué	... Me gusta que la gente sea <u>solidaria</u> entonces de por si en laboratorio siempre les digo, ya acabaste con tu práctica, entonces ve a ayudar a tu compañero. También para que no estén perdiendo un poco el tiempo pero que si se aproveche también <u>su valor mental</u> . Pregunta: ¿De todas las estrategias docentes que usaste en tu curso

	<p>cuál consideras que es la más relevante para que ellos se desarrolle integralmente?</p> <p>Josué.- El <u>compromiso</u>, <u>el compromiso</u>, que sean <u>responsables</u> de lo que deciden.</p>
Ligia	<p>... en la parte de laboratorio, yo me he dado cuenta de que los profesores somos como animadores, básicamente. Lo que siempre procuro, tanto en clase como laboratorio es generar un ambiente. Para que ellos estén relajados. De esa manera procuro establecer un ambiente. A veces se sale un poco de control porque hay personas que son muy explosivas, pero está bien también, entonces cuando hay una persona que está fuera de control, que anda pellizcando o cosas así, yo la llamo aparte y le pido que ella solita se ponga sus límites, porque la siguiente vez se los voy a poner yo. Entonces, procuro que no haya exhibiciones. Siempre procuro <u>respetarlos</u>, siempre estoy tratando de jugar o haciendo bromas y cuando alguien se pasa, yo les digo: vámonos <u>respetando</u> y después continuamos, entonces procuro que... <u>un valor que es fundamental para mí es el respeto...</u> bueno no sé si se considere un valor, pero el <u>respeto</u> para mí es fundamental para mí, <u>yo los respeto, ellos se respetan</u> y es fundamental para mí. Otra cosa que también es fundamental para mí es la <u>lealtad y la honestidad</u>. Si alguien hace trampa eso me saca de control, que no sean <u>leales</u> entre ellos....</p>
Frida	<p>... Yo creo que a mucho de ellos les cuestiona sobre este llamado a la <u>responsabilidad</u>. Muchos acaban como cerrando un círculo en algún momento toman esto como que ¡bravo! Yo tengo que asistir, o le empiezan a cuestionarse porque les empieza a ir mal, entonces regresan, aprenden en qué momento pedir ayuda o en qué momento no. yo creo que por la parte <u>de autonomía o responsabilidad</u>, más que yo como persona, la estructura del grupo influye. El hecho de que para mí que no sea nada negativo <u>que se ayuden entre ellos, que se enseñen entre ellos</u>, mi negativa a enseñar. En otras materias enseñé y hasta soy muy catedrática, pero en esta materia no, y no lo hago porque yo digo que en el caso de pensamiento matemático, los chicos no tienen como un código en común, cada quien tiene su propio código y yo digo que escuchar a cinco maestros, o sea compañeros funciona en alguna de las evaluaciones por ejemplo son en casa, y nada más llegan a revisarlas en el salón, las hicieron en equipo, me consta. <u>Aprender a tomar el riesgo de la independencia...</u> No sé, más que influir yo creo que fue un espacio en el que les dio tiempo de manejar muchos elementos. Pero yo creo que todos influimos. No nos salimos igual que en la interacción del inicio ¿no?</p>

<p>Arturo</p>	<p>... Si, tratamos de promover, en definitiva, <u>la actitud de mejora constante</u>. Es decir, desde el primer día que les evaluamos su primera tarea, y que les dimos sus resultados, que fueron muy bajos, hablando en numéricos ¿no?, entonces desde el primer día les explicamos, cuál era nuestra opinión de que habíamos sacado esas notas, les dijimos que habíamos visto unos análisis muy Light, muy pobres, de pláticas de cafecito... <u>no se involucraban</u>, entonces queríamos que se involucraran más en el <u>entender</u>. Entonces desde ahí les empezamos a promover la idea de que hay que <u>ir mejorando</u>, entonces una fue de <u>mejora constante</u>. Otra fue <u>de tolerancia y respeto</u> hacia lo que los demás piensan, porque en las plenarias había contraste de opiniones, y en la primera plenaria hubo alguien que se enojó con su compañera la desmintió, entonces les sugerimos que no fuera así la dinámica del resto del curso ¿no?, al contrario que deberían que <u>tolerar</u>. Otra que... tratamos de promover en ellos era la <u>sensibilidad</u> hacia los problemas sociales y económicos de México, o sea los problemas de México, <u>que fueran sensibles, que no fueran ajenos</u>. No porque ellos están en su burbuja se olvidaran de que hay una realidad haya afuera, compleja en este país. Me parece que otra puede ser una <u>actitud de camarería entre ellos</u>. Tratamos de resolver los problemas que surgían en los equipos y constantemente es estábamos pidiendo que su trabajo en equipo que su trabajo es complejo, si es difícil trabajar en equipo, pero que ante todo está, la cuestión del grupo ¿no? De hecho tuvimos un problema con un equipo que se pelearon muy fuerte, y les pedimos que siguieran trabajando hasta el final ese proyecto, porque estuvieron cambiando de equipo varias veces, ese proyecto y que trataran de <u>solucionar maduramente</u> este conflicto, y lo lograron, fueron uno de los mejores trabajos. Pero si les insistimos mucho sobre este aspecto, de lo importante de <u>la camarería entre ellos</u>.</p>
<p>Cuadro 4.5 Expresiones abstractas de los docentes</p>	

Estas normas abstractas, así como las concretas, remitieron hacia los comportamientos y actitudes de *buena voluntad* de los docentes, teniendo implicaciones directas o indirectas hacia los estudiantes, generando comportamientos emotivos-afectivos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo éstos, de agrado o por el contrario de desagrado y por lo tanto teniendo efectos en la educación de los alumnos,. Como se puede ver en el esquema 4.6, los comportamientos morales (abstractos), se manifiestan constructos

ideales, ya que estos son la fuente o lo que causa el desarrollo integral de las personas (ver Esquema 4.6 Comportamientos emotivos).



Esquema 4.6 Comportamientos emotivos

Entonces al hablar de esta dimensión moral no sólo es referido a estas normas concretas, a estas discusiones infructuosas, de origen de control, en que interviene la moral como forma de normas buenas o malas de comportamientos y que se han venido realizando a través de la historia del hombre. En donde esta vigilancia se pone en manos de una oligarquía, y el espacio que media entre los profesores (que mandan) y los alumnos (que obedecen). Por el contrario, se ve como una plena autotransformación de conciencias morales, que requieren cuanto menos unas determinadas condiciones de complejidad del medio social y un tipo de prácticas educativas reflexivas y dialógicas especialmente dirigidas en este sentido.

Para un desarrollo humano o moral, debe de existir una consciencia moral autónoma generada por reguladores morales (juicios de valor) que responden adecuadamente a un tipo de complejidad moral del medio, en donde las formas de actuación regulan las diferentes situaciones.

En todos los casos observados, los maestros eran quienes fijaban las reglas, los objetivos y las metas que resultaron, en muchas ocasiones, extrañas a aquellos a quienes estudiantes que eran impuestas. En donde los estudiantes “buenos” o “mejores” eran aquellos que cumplían con las tareas, con los hábitos, los que no daban “problemas”. Mientras que los indisciplinados, a quienes supuestamente no les interesaba la materia, eran aquellos que no querían tomar notas, que no asistían con regularidad, que llegaban tarde o que no entregaban a tiempo sus tareas. Haciendo a través de esto una interpretación equivocada acerca de que los buenos alumnos eran aquellos que obedecían con las normas concretas (no entendido como bondad, sino como estudiantes disciplinados, interesados y estudiosos), aquéllos que hacían lo que se les ordenaba; y por el contrario eran visto como malos alumnos a aquellos estudiantes que cuestionan sobre la relevancia de los temas, de las tareas o de las actividades. Leamos el siguiente ejemplo:

Pregunta –... Sobre este asunto, usted tenía en este curso un alumno que no le gustaba leer, al principio del semestre ¿ya logró motivarlo, o sigue igual?

Maestro –... no lo sé...

Pregunta – ¿Tampoco escribía?

Maestro – No, incluso hubo un alumno en el curso que me dijo que él no iba a hacer exámenes escritos porque su letra es horrible y usted no va a poder leer. Entonces, claro, que bueno que me advirtió, cuando vino el examen digo que no hay excepción. Todos me van a contestar el examen por escrito... y me lo contestó por escrito. O sea que, tampoco me voy por la finta de lo que me digan ya es así ¿no? Y ese alumno es más... se ha mejorado, hace buenos ensayos, tiene habilidades desarrolladas, sacó siete en el primer examen, sacó ocho en el segundo, pero sigue sin leer, o sea está atento en clase, está atento a lo que opinan sus amigos, o sea, está aprendiendo, pero no está desarrollando una habilidad clave universitaria ¿sí?, que le va a hacer bien a lo largo del tiempo.... Y se va a seguir así, y vamos a seguir teniendo a una bola de gente que dizque pasaron por la universidad, con bastante poca cultura y pos eso somos un País cómo somos... Un País en donde las élites, son bastante incultas, y como son bastante incultas tienen poca capacidad de una buena reflexión y por eso como País no avanzamos, porque tenemos elites poco bien preparadas. Elites poco reflexivas, elites poco analíticas y

qué es lo que pasa eso... pues que sí, pueden ser buenos para los negocios, pueden acumular riqueza, es más las acumularán y sin ninguna preocupación de lo que pase con los demás, porque no tienen la sensibilidad ética que te desarrolla la capacidad de reflexión y la capacidad de la crítica, y la capacidad analítica, y la capacidad de autocrítica sobre tus propios comportamientos. Esa gente se puede seguir ahí y hasta pueden sacar menciones honoríficas, pero la formación fue de mala calidad.

Además de establecerse cuál sería el ideal de alumno que este maestro esperaba, podemos identificar otro elemento importante: *la actitud del maestro*, es decir, ¿qué hubiera pasado si el maestro hubiera respondido de forma hostil y muy autoritaria? ¿El alumno hubiera mejorado en la reflexión de los ensayos? Como fue observado, en toda interrelación existieron reacciones que fueron ocasionadas por la separación entre la moral y las emociones de la naturaleza humana, siendo una romántica glorificación de los impulsos naturales, considerándolos superiores a los preceptos morales. Es decir, había quienes carecían de la persistente fuerza de voluntad ejecutiva para romper en los convencionalismos y usarlos para sus propios fines, pero combinaron la sensibilidad con la intensidad del deseo y sostuvieron que toda práctica moral era una rutina que obstaculiza el desarrollo de la individualidad, a causa del elemento rutinario que existía en esta dimensión (ver capítulo 2 Marco referencial teórico). Pero por el contrario, en este caso y en particular con Marcos, el maestro respondió de manera atenta a los requerimientos del alumno, lo escuchó, lo atendió, valoró la situación y optó por la mejor manera, permitiendo que el estudiante trabajara con su propio estilo, a su paso, pudiéndose ubicar este hecho en la sensibilidad moral del docente y los preceptos transcendentales.

De esta forma, en la medida que hubiera un reconocimiento en el aula, entre ambas partes (maestro-alumnos), por un desarrollo integral. Se pudieron establecer diálogos de apertura, de reflexión y compromiso. En palabras de Lonergan (2006), el ser humano en su proceso de desarrollo *“retiene todo lo que tenía antes y le añade algo mejor”*, y así como una pequeña bola de nieve que surge en la montaña y en la manera de que va circulando va creciendo, también este desarrollo se va

acrecentando. Eliminando los males previos al encontrar una integración superior en la que los problemas se resuelven por sí mismos. Es decir, encuentra esta integración superior no trabajando en la periferia sino en la raíz, en la *Sorge*, en el interés, y efectuando el desplazamiento desde el interés que es demasiado humano hasta la aspiración espiritual del hombre que tiene su aparición fundamental y primera en el puro deseo de conocer, misma que fundamenta el patrón intelectual de experiencia y establece los estándares para la moralidad propia. Porque en la medida que los alumnos son motivados hacia su desarrollo integral, también los docentes lo hacen.

4.2 La estructura académica

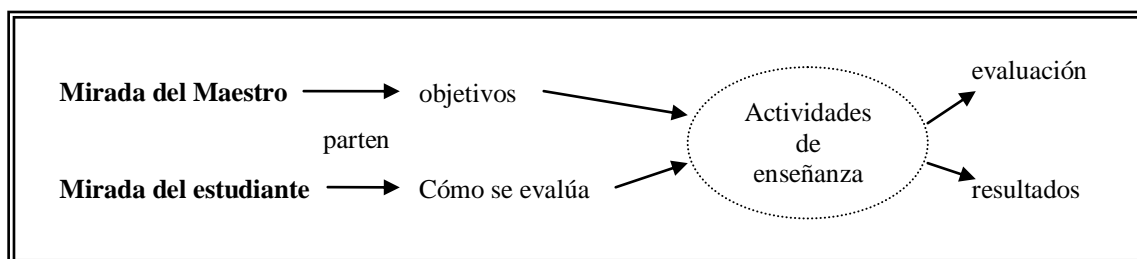
Para hablar un poco de la *estructura académica*, recordemos que en el Capítulo 3 (Metodología), se establecieron parámetros de observación, mirando las demandas que se hacían hacia los estudiantes, además de lo que se esperaba de ellos, siendo éstos:

- Los recursos disponibles para el alumno mientras realizaba el trabajo.
- Las operaciones que debían ser usadas para generar el producto.
- La significación de la tarea en el sistema de valores de la clase.

Pero antes de hablar de estos tres componentes es necesario hacer referencia a la temática acerca de los fines morales del docente (ver Capítulo 2)

. Recordemos que fue establecido que la enseñanza era moral en el sentido de que estaba diseñada para beneficiar al ser humano y por consecuencia a la sociedad, siendo ésta, la enseñanza, clasificada en dos tipos: las centradas en los medios (tipo de actividad que se supone para la enseñanza), y las centradas a los fines (que destacaban los resultados que los profesores, y que en teoría, deberían potenciar a sus estudiantes). Es decir, el primer grupo tiende a resaltar los *medios* instructivos; el segundo, los *fines* instructivos. Lo cual tiene que ver, en gran medida, del punto de partida que por lo general, fueron productos de los objetivos

preestablecidos, diseñados a través de programas o planeaciones de estudio, guiando su proceso y reduciéndose en muchas ocasiones a la adquisición de conocimientos, a pautas de comportamientos o de clarificación de valores establecidos, lo cual siempre estuvo relacionado a la mirada inicial de planificación. Teniéndose dos perspectivas diferenciadas en el proceso del aprendizaje (ver esquema 4.7 Miradas diferenciadas).

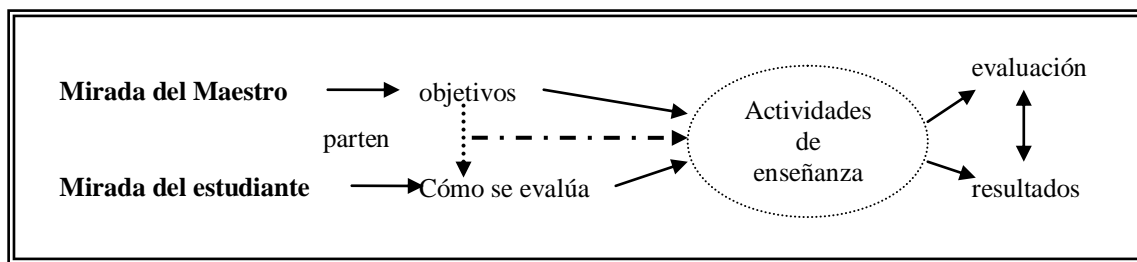


Esquema 4.7 Miradas diferenciadas

En este esquema (4.7 Miradas diferenciadas), mientras el profesor visualizaba desde los objetivos del currículo, los alumnos partían de la acreditación y evaluación del curso. En donde el proceso de enseñanza – aprendizaje, aunque iba en la misma dirección, eran dos líneas paralelas que lograban el cumplimiento de objetivos diferenciados que quizás no llegaba a un desarrollo integral de los estudiantes, pero sí a una acreditación, generando en muchas ocasiones una participación de bajo nivel o pasiva, el cual fue el caso de Josué, o de mucha participación mecánica y competitiva, el cual fue el caso de Arturo. Estableciéndose una correlación directa con la educación centrada a los medios.

Sin embargo, si los objetivos del currículo, eran reflejados en la evaluación, como indica la flecha que va hacia abajo (ver esquema 4.8 Miradas integradas), en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las actividades del maestro y de los alumnos

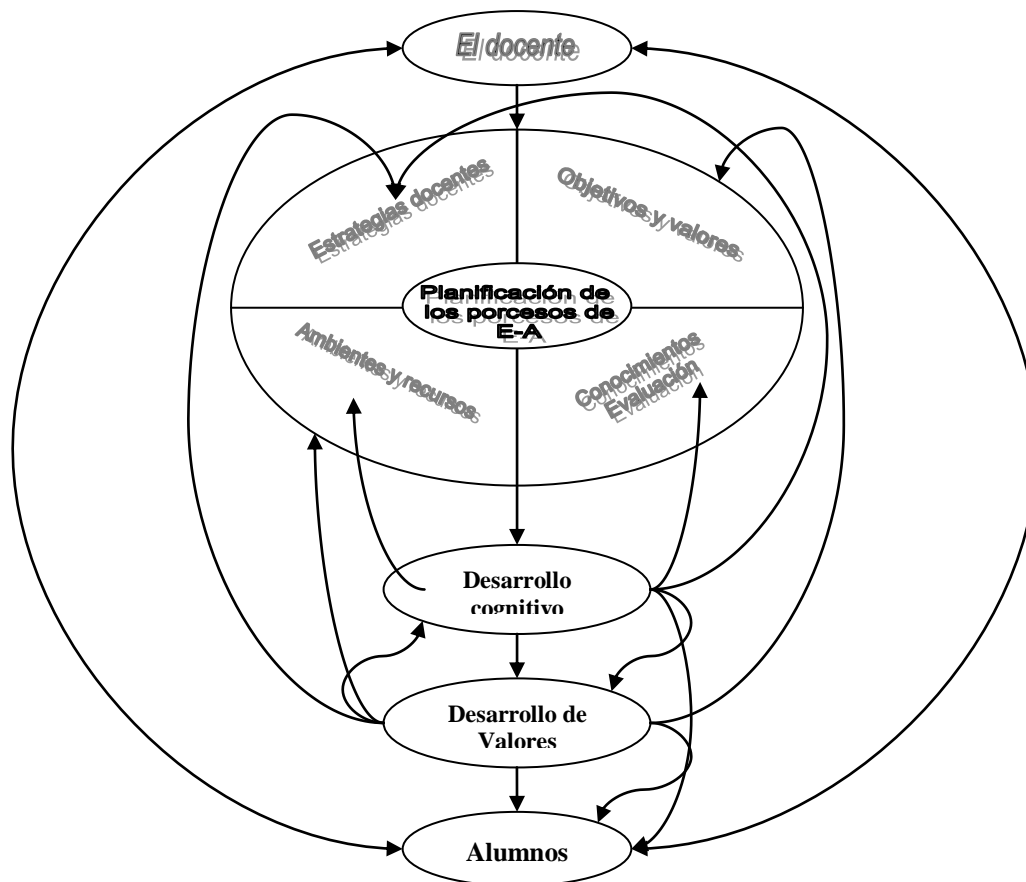
estarían dirigidas hacia los mismos objetivos, operando positivamente en el desarrollo integral, además de generar un ambiente ideal para la participación activa. Como fue en el caso de Frida, Ligia y Marcos, teniendo una correlación directa de la educación centrada en los fines.



Esquema 4.8 Miradas integradas

Pero, ¿de dónde parten los docentes? En todos los casos observados, los maestros partieron de un compromiso con lo que estaban haciendo, ya fuera personal o institucional, que los llevó a construir, antes de conocer a sus alumnos, planeaciones basadas en objetivos sobre lo que ellos juzgaban que era necesario cultivarse en los alumnos. Estableciendo formas, conocimientos y requisitos para la aprobación del curso. Todo esto, en relación a la motivación o interés de los alumnos hacia la asignatura, ya que esto también influyó en su respuesta, la cual a veces fue positiva, negativa o de indiferencia.

La planeación docente parte casi siempre de los objetivos preestablecidos desde antes de comenzar el curso (excepto con la maestra Frida, que partía a través de las necesidades de los alumnos), con objetivos, productos, estrategias y evaluaciones como se observa en el siguiente esquema (esquema 4.9 Planeación docente).



Esquema 4.9 Planeación docente

Pero, ¿esto realmente es así? ¿Que dijeron los personajes acerca de esto?

Marcos

Nota. Como la primera parte de la entrevista sobre este tema fue borrada accidentalmente se sacaron conjeturas a través de otras preguntas:

¿De dónde parte?

Parte de la reflexión acerca de para qué los alumnos y los docentes van a la universidad. En palabras de Marcos:

... pensar que alumno lo que requiere es, bueno... viene a la universidad... bueno... mi pregunta es a qué viene ¿no?, y a qué vendo yo, a qué venimos los dos, a entender mejor el mundo, y entendiendo, y la palabra entendimiento tiene un pensamiento sumamente profundo ¿no?, entendiendo al mundo y tratar de mejorarlo, y tratar de mejorarlo para uno, para los demás y también para toda la sociedad ¿no?, y por eso yo pienso que eso se trata eso...

Es decir, parte de su propia postura ética

Pregunta: ¿Cómo se da cuenta de que sus alumnos aprenden?

Marcos – No, incluso hubo un alumno en el curso que me dijo que él no iba a hacer exámenes escritos porque su letra es horrible y usted no va a poder leer. Entonces, claro, que bueno que me advirtió, cuando vino el examen digo que no hay excepción. Todos me van a contestar el examen por escrito... y me lo contestó por escrito. O sea que, tampoco me voy por la finta de lo que me digan ya es así ¿no? Y ese alumno es más... se ha mejorado, hace buenos ensayos, tiene habilidades desarrolladas, sacó siete en el primer examen, sacó ocho en el segundo, pero sigue sin leer, o sea está atento en clase, está atento a lo que opinan sus amigos, o sea, está aprendiendo, pero no está desarrollando una habilidad clave universitaria ¿sí?, que le va a hacer bien a lo largo del tiempo.... Y se va a seguir así y vamos a seguir teniendo a una bola de gente que dizque pasaron por la universidad, con bastante poca cultura y pos eso somos un País cómo somos... Un País en donde las elites, son bastante incultas, y como son bastante incultas tienen poca capacidad de una buena reflexión y por eso como País no avanzamos, porque tenemos elites poco bien preparadas. Elites poco reflexivas, elites poco analíticas y qué es lo que pasa eso... pues que sí, pueden ser buenos para los negocios, pueden acumular riqueza, es más las acumularán y sin ninguna preocupación de lo que pase con los demás, porque no tienen la sensibilidad ética que te desarrolla la capacidad de reflexión y la capacidad de la crítica, y la capacidad analítica, y la capacidad de autocritica sobre tus propios comportamientos. Esa gente se puede seguir ahí y hasta pueden sacar menciones honoríficas, pero la formación fue de mala calidad.

Josué

Pregunta – ¿Cómo planificas tu curso?

Josué.- A partir del temario que nos dan en coordinación a partir de ahí, hay que hacer una depuración de temas para saber cuál van a dar tiempo de dar o cuáles no van a dar tiempo de dar. A cuáles hay que dar un poco d profundidad, básicamente es eso, pero también viendo cuáles son las materias que ellos van a ver el siguiente periodo, sobre esos temas te enfocas un poco más.

Pregunta – ¿Y cómo te das cuentas de que tus alumnos van aprendiendo?

Josué.- Más por nada por las evaluaciones. Entre semestre hago exámenes sorpresa o quizzes, tareas, por medio de trabajos o proyectos que yo les pido. Se nota cuando es su redacción o cuando es una redacción que bajaron de Internet o a cuando es una redacción que hicieron ellos. E incluso se nota cuando es una redacción que bajaron de Internet, pero por lo menos la leyeron, la entendieron y la volvieron a redactar e incluso a razonar.

Ligia

... tengo primero una idea general, como si yo tuviera una fotografía en general, esto puede ser... a veces muevo algunas piecitas, pero tengo así el contexto, me cuesta a veces un poco de trabajo ver detalladamente, cuando llego a un tema lo que hago es leer mucho, investigar mucho de diferentes fuentes en las clases, y busco los tópicos que sean más interesantes, sobre eso me informo más. Al trabajar con Cesarín, Cesarín me deja hacer todo lo que yo quiero y él sólo me dice ajá, está bien. Él me dice: mira yo pongo esta parte y tú haces esta parte. Entonces, cómo diseño, veo las cosas que se están publicando para que los estudiantes estén actualizados, tomo algunas lecturas, las reparto en clase y les pido que ellos expongan y después de esa parte teórica que ellos revisaron, procuro demostrarla en el laboratorio. Ellos se preparan de alguna manera, digamos que van preparados ligeramente con algo, por supuesto que ellos no leyeron como yo leí, pero van con algo. Entonces antes de empezar la práctica yo les explico y después procuro integrar las lecturas que les di, la parte experimental y en la discusión de la siguiente clase, procuro que en esa discusión ellos realmente relacionen la parte teórica que ellos vieron antes con la parte experimental que ellos demostraron, y en esa discusión de que esos resultados qué te están diciendo, que están exponiendo, entonces como están chiquitos a veces les cuesta trabajo interpretar, pero la discusión les ayuda a interpretar...

Pregunta – Entonces ¿cómo se dan cuenta de que están aprendiendo?

Ligia.- Cuando ellos se ponen a discutir algo que no viene en los textos. Algo que es producto de su experiencia. Cuando ellos están relacionando, esta cosa que yo leí con esta cosa que yo saqué, pero a mí me dio esto. Entonces esto que me dio, quiere decir que está pasando esto. Cuando ellos relacionan las cuestiones teóricas con sus datos experimentales –por eso a mí me gusta mucho oírlos cuando exponen sus resultados, cuando discuten sus resultados- porque ahí es donde yo veo si realmente aprendieron, dependiendo de la profundidad de la discusión es cuánto están comprendiendo....

Arturo

... Bueno, en el ASE, yo no tuve la opción de seleccionar temas o contenidos, porque el ASE no tiene temas. Yo no tuve la opción, a nosotros nos pasaron el ACE debe de tratar de sintetizar y evaluar todo lo desarrollado en el área básica y ese es el fin del ASE. Lo que nosotros decidimos fue cómo sintetizar y evaluar.

... Tratamos de emplear un portafolio de estrategias de evaluación, es decir, no nos centramos nada más en una. ¿Cómo nos damos cuenta de que un alumnos...? Como de entrada este curso es especial porque nosotros estamos sintetizando y evaluando, entonces, lo que supuestamente los que debería de saber ¿no?, por ejemplo, en el área

económica hicimos actividades para esa área, en donde había..., en donde se realizaron productos de aprendizaje y ahí vamos a contrastar esos productos de aprendizaje contra los objetivos de la materia que habían llevado en el primero y segundo semestre. A ver qué tanta diferencia hay. De entrada yo no fui el único evaluador, hubo... los evaluaron personas de economía, de finanzas, de matemáticas, del área social, o sea, evaluamos por lo menos cinco o seis profesores de esa materia porque había diferentes campos de conocimiento, entonces, pero en general.... ¿cómo te das cuenta de que un alumno ha crecido, no? Pues me parece que la referencia siempre son los objetivos de aprendizaje, si el objetivo es que el alumno será capaz de identificar los factores económicos que determinan la funcionalidad de una empresa, pues yo lo que tengo que ver es si en un caso, en un problema, en una situación si él fue capaz de identificar los factores económicos.

Frida

... Yo no creo en nada de eso del CHAT. Yo soy mucho muy buena desarrollando cuestiones de tipo intelectual, muy buena, de verás muy buena. Y yo creo que a esta edad de los muchachos, buena parte han hecho sus principales decisiones. Yo tengo la certeza de que las buenas y principales decisiones en la vida se hacen a los 14, 13 ó 15 años. Una adolescencia sana, en ese momento, es la que hace los buenos enfrentamientos contra, contra su papá, contra su papá. Entonces... creo que ya me desubiqué... ¿cuál es la pregunta?

... La gran ventaja es que, yo te digo que para mí la profesión está hecha como de una visión calidoscópica, no más bien como de múltiples lentes de la realidad y cada uno de esos múltiples lentes que acaban siendo las asignaturas, acaban proporcionándote un pedazo más de la realidad. Entonces qué es lo que intento, te voy a decir una cosa horrible, que los chavos aprendan lo más posible, lo mejor posible y con un dominio, a lo mejor si crítico, crítico en el sentido de decir no tomar las fórmulas por lo que son, en ese sentido si es pensamiento crítico ¿no? Sino, a sus últimas consecuencias, como la profundidad posible, la teoría y sus contenidos.

Pregunta – ¿Y cómo se da cuenta de que han aprendido?

Frida.- En eso si soy experta, en evaluación del aprendizaje. Lo aplican, lo aplican. Simple y sencillamente lo aplican, por ejemplo en este examen final, arrancamos con una serie de problemáticas que los chavos nunca habían visto, independientemente de lo que hagan, en mis cursos están diseñados con una evaluación real y continua. Casi no hay enseñanza, hay aprendizaje y evaluaciones, aprendizaje y evaluaciones. Entonces las evaluaciones son muy transparentes para ellos, lo importante no es que me demuestren qué saben, sino que ellos se vayan monitoreando si aprenden. Esa es mi estrategia del curso, está basada en

evaluaciones, con ese grupo en particular que lo vi tan, como con tan baja autoestima desde sus habilidades intelectuales, no puse tanto énfasis en tantas evaluaciones, pero con otros grupos más fuertes nos llevamos dieciséis espacios de evaluación o dieciocho espacios de evaluación y, los chavos después de una o dos empiezan a apreciar eso y dicen si voy avanzando o no voy avanzando, esa sensación que acaba siendo competencia y eficacia a la vez.

De esta forma, los docentes al planificar a través cualquier criterio, generaron climas y comportamientos diferenciados. En el primer precepto (miradas desintegradas) los alumnos sólo seguían instrucciones para lograr pasar la materia, siguiendo un método directivo para el acercamiento del conocimiento, promoviendo un clima formal, en donde los maestros pensaban que el éxito o el fracaso de los estudiantes estaba únicamente en el compromiso de sus alumnos, por lo que el cumplimiento de las normas era fundamental. Infiriendo que un maestro no puede o debe confiar en sus estudiantes, ya que ellos te pueden engañar y, por tanto no se les debe permitir tomar ninguna decisión importante acerca de su aprendizaje. Se les debe decir lo que tienen que hacer y lo que tienen que estudiar, comprobar las asistencias y vigilar los exámenes y tareas asignadas, de cuyo resultado dependió la mayor parte de la nota final (como es en el caso de Josué y Arturo).

La autoevaluación y la evaluación, para estas clases, a cargo de los estudiantes eran impensables, ya que el sistema implementado constituido se sostenía a través de una serie de plazos y normas, con las consecuentes sanciones por incumplimiento.

Esta forma de pensar del docente originó a un clima de trabajo basado en la competitividad, en la ansiedad para el cumplimiento de normas y acreditación del curso. Provocando conductas de apatía y sofocando el gusto por el aprendizaje.

En el precepto dos (miradas integradas) los maestros desde el principio pensaron que los alumnos trabajarían mejor si éstos sentían o inferían un espacio de libertad para la utilización de sus propios juicios; que aunque la burocratización de la institución y de la clase pudieran ser necesarias en aras de la eficiencia, puede ser

contraproducente para el buen aprendizaje. Por ejemplo en el caso de la asistencia, la maestra Frida, siempre les dijo a sus estudiantes que no eran obligatorias, que ellos podían faltar si querían, ya que no era obligatorio estar en su clase, los cuales difícilmente faltaron, leamos el siguiente pasaje (ver Anexos; entrevista única a Frida):

... En nivel licenciatura o de postgrado, y yo a veces son y exagerada al decírselo así a los chavos... Los chavos están buscando y pagando por un título profesional, y mi postura ahí es ayudarlos de la mejor manera posible, haciéndoles accesibles e interesante una parte del conocimiento ¿no? Para mí es, creo que es claro, incluso en postgrado te encuentras con sujetos con muchísimo más conocimiento, con muchísima mayor experiencia. Entonces, creo que es muy distinto al papel que tiene que ver con secundaria. Yo a veces hasta me cuestione hasta qué punto toda esta insistencia en educar y formar en licenciatura es lo que debería ser. Yo creo que esto es evidente con chicos de preparatoria y secundaria porque de alguna forma legal todavía no son adultos. Pero en licenciatura me cuestione el por qué debo yo obligarles a los chavos a que tengan asistencia, porque se le quiere obligar a tener asistencia, etc. Hasta qué punto estoy, más bien infantilizando el proceso universitario. Todo esto me lo cuestiono y me lo cuestiono genuinamente, aun cuando me toque ser la que oficialmente meta los elementos pedagógicos y ahí me parece que el paradigma educativo universitario tendría que ser bastante diferente...

En el caso de Marcos, en donde desde el principio se trató de generar un clima de confianza y libertad en donde las opiniones de sus alumnos tenían una relevancia significativa, como ejemplo de esto tenemos el siguiente pasaje, retomado de la primera clase (ver Anexos 1ª Observación):

... ¿Opiniones? En esta clase se vale hablar, se debe hablar, van a ver que la calificación, ahora con Skinner que parece ser el motivador principal del mundo, ¿sí? 80% va a ser de los ensayos que van a escribir; y 20% de participación, o sea 20% les doy yo el chance de decir aquí les pongo yo punto dos, punto sobre diez de los 45 porque, siento, pienso, que trabajó, que le puso ganas, o sea, hay una participa para mí, es decir, dar mi opinión, mi evaluación a parte de lo que ustedes manifiesten en sus productos ¿sí? Para mí eso no es lo más importante, ni las calificaciones, trato de ser justo a

través de las calificaciones, pero no son lo más importante las calificaciones. ...Lo más importante es qué tanto se desarrollan ustedes en su capacidad como humanos, de pensar, de hacer, de sentir, y de hablar y de todo... entonces empezamos a hablar bien, empezamos diciendo de estas cosas, a lo mejor alguna no les gusta, a lo mejor alguna no le entendieron, a lo mejor tienen una postura diferente, a lo mejor esperan algo diferente del curso... hay cantidad de cosas...

... Son hábitos yo sé que eso no se logra, en una clase, ni en un año, pero vamos haciendo el esfuerzo en las cosas que valen la pena...

...Bueno, a ver, hablen, hablen, anímense, digan, opinen, comprométanse, digan yo sí, yo quiero entrar al alto desempeño. No tengan miedo...

Para Ligia el acercamiento, la atención es un factor importante en la educación, lo cual se percibió en el clima jubiloso de la clase, por lo que contestó lo siguiente:

... Una de las partes importantes, y que creo que nos ha ayudado mucho es tratarles de fomentar el interés sobre lo que están haciendo...

... conforme ha transcurrido, ha ido pasando el tiempo... Una forma es irlos motivando. A mí me ha ayudado mucho, y es algo que me ha llamado mucho la atención porque de repente, estoy dando mi clase y estamos centrados en alguna cosa y de repente alguien me pregunta y mí dice te voy hacer una pregunta, pero no está dentro del tema.

- Pues hazme la pregunta...

... y entonces, de repente nos desviamos, dejamos el tema estábamos viendo, o la clase que estábamos viendo y no vamos por otro lado, entonces empezamos a platicar de muchas otras cosas, y curiosamente eso hace que la clase se vuelva muy amena, que ellos se interesen, incluso que ellos empiezan a preguntar, a preguntar, a preguntar y quieran saber, quieran saber, quieran saber, y entonces nos volvemos a regresar al tema y siguen preguntando, y siguen preguntando, y la clase se pasa muy rápido, entonces, eso es para mí... eso... es, es... a mí me gusta mucho eso, pero además, este, significa que lo que estoy haciendo les está llamando la atención, está motivando que ellos quieran saber más, origina que investiguen aún más allá de lo único que tienen que investigar y entonces...¿eh?... siento yo que de alguna manera estoy cumpliendo con el objetivo, estoy cumpliendo con el objetivo de que aprendan pero que no nada más se queden con los conocimientos aislados, sino que empiecen a buscar, sino que se empiecen a interesar por otras cosas que a lo mejor, de momento, no tengan mucho que

ver con el tema pero que al final de cuentas tiene que integrarse de alguna manera, y que entonces finalmente convergen en una sola cosa y entonces que se den cuenta que lo que parecía abstracto o ambiguo, o algo que no veían en sentido del por qué, de repente le encuentren el ¡Ah, ya se para que servía! ¡Ah, ya se por qué me sirve! ¡Ah ya se para qué es esto!

A través de estos ejemplos se observó que:

- ♦ Desde el principio existía una misión específica del profesor: que era ser promotor en la formación de sus alumnos desarrollando su capacidad para conocer, reconocer y hacer nuevos aportes.
- ♦ La consciencia y el reconocimiento fue dado a través de las interacciones adecuadas de atención, compañía, diálogo. Configurando un clima positivo.
- ♦ Se promovieron actitudes políticas, como por ejemplo el sentido de respeto y de compromiso autónomo.
- ♦ Se fomentó el desarrollo de hábitos para el aprendizaje a través de actitudes amables y de objetivos puestos en las necesidades de los alumnos , como fue el caso de Frida o de objetivos en función del entorno y medio social, como fue en el caso de Marcos y Ligia.
- ♦ Se promocionan ciertos valores para la toma consciente de decisiones, la búsqueda del bien común, la responsabilidad a través de los hábitos de estudios, puntualidad, trabajo en equipo, así como el respeto de la identidad social de cada comunidad.

Configurando los patrones de clase en la dimensión académica, a través de informar las distintas fases que solían seguirse al articular un proceso de intervención académica, se observó, en todos los grupos que el profesor informaba y planteaba al alumno el objetivo a alcanzar, pero ¿qué mecanismos se utilizaron para lograr la atención?, ¿cómo se presentó el material?, ¿qué actividades o procesos se usaron para conectar con aprendizaje previos?, ¿qué apoyos, guías de aprendizaje o ayudas facilitaron el desarrollo integral del estudiante?, ¿cómo se evaluó y ofreció retro-alimentación a los alumnos? Preguntado lo anterior, se puso especial atención

sobre aquellos procesos que dieran luz para identificar el ámbito moral dentro de la vida cotidiana en las aulas, en la constitución de la personalidad moral de los individuos que interactuaron, y siguen interactuando, en la vida cotidiana de las aulas. Obteniendo las siguientes derivaciones:

- En las aulas apostar por la construcción de una conciencia moral autónoma en nuestros alumnos, no fue algo que pudieran los docentes suponer que se producirá con la sola interrelación de los sujetos implicados.
- El desarrollo conciente de los estudiantes requirió por lo menos unas determinadas condiciones emotivas y cognitivas.
- En las aulas los profesores proporcionaron a cada individuo modos específicos para aprender de la forma más rápida posible, no tomando en consideración la diversidad de los alumnos.
- El tiempo fue delimitado y exacto, cada tarea (individual o en equipo) tuvo su tiempo y debía ser respetado.
- Todo profesor consideraba que sus alumnos deben conseguir un nivel superior con respecto al que llegaron.
- Los profesores trabajaban para garantizar que cada estudiante comprendiera, el hecho de que normalmente el trabajo duro, responsable, continuo conduce al éxito (excepto Frida).
- Algunos maestros recurrieron a diversas estrategias de aprendizaje y se aliaron con sus alumnos para verificar qué tanto el ambiente, en función de lo aprendido era el adecuado para el alumno. Otros docentes, permanecieron haciendo lo mismo durante todo el semestre.
- Los docentes de vocación se convirtieron en aprendices de sus estudiantes, por el contrario, los maestros por necesidad u obligación nunca aprendieron de sus alumnos.
- Los docentes parten de una ideología sólida y clara, la cual influyó en sus juicios de valor y por consecuencias en las acciones de éstos.

- Los maestros aceptaron que sus alumnos tenían muchos puntos en común, pero que también presentaron diferencias esenciales que constituyeron su individualidad.
- Los estudiantes aprendieron, de forma asertiva cuando ellos construyeron el conocimiento y no cuando fueron sujetos pasivos, receptores de conocimientos.

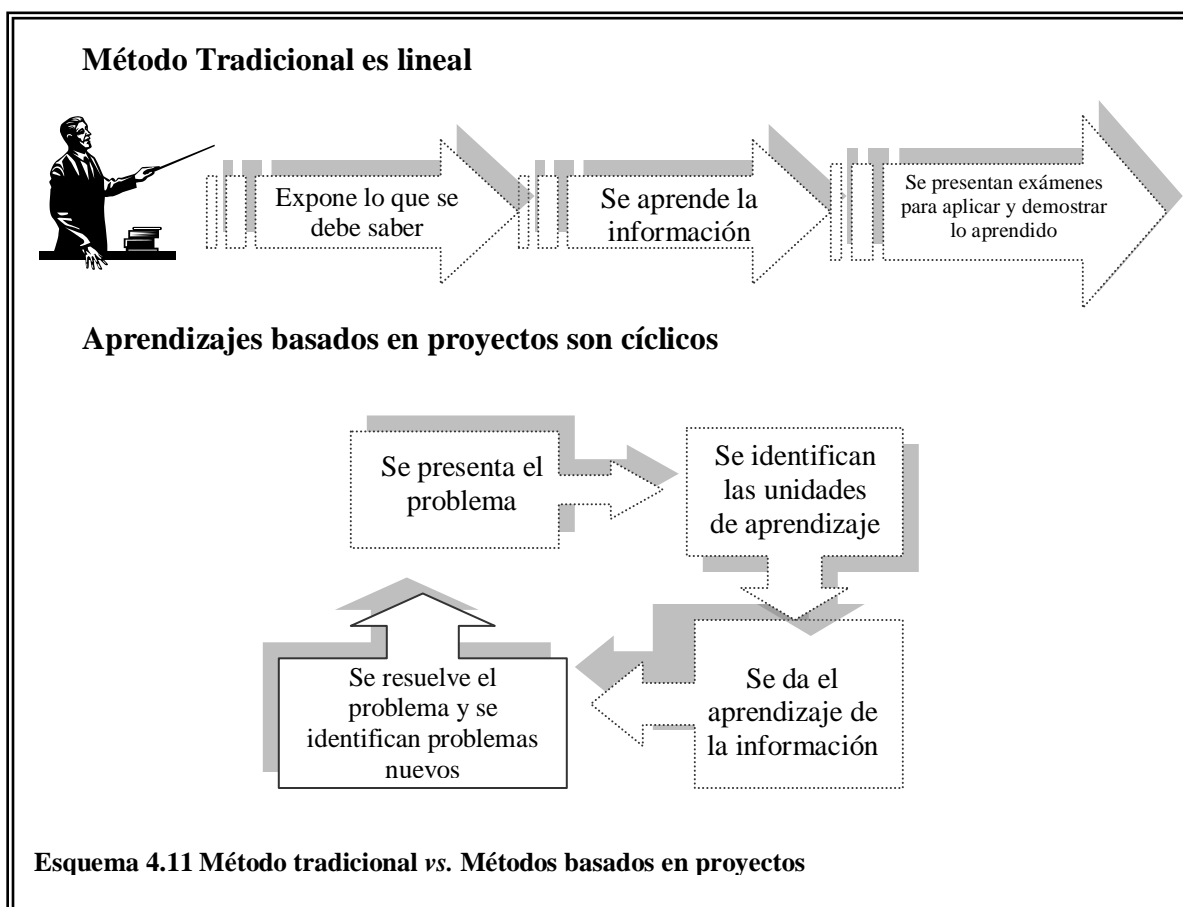
Estas características de la vida cotidiana en los grupos permitieron percibir que la construcción de la conciencia moral autónoma no debía ser considerada como algo que pudiera ser producida de forma automática, sin importar o tomar en cuenta las condiciones de necesidad o existencia de los individuos.

Los métodos o estrategias didácticas observadas en cada uno de estos maestros fueron las siguientes (ver Cuadro 4.10 Estrategias docentes):

Docente	Método	Actividades	Características	Rol del Alumno
Marcos	Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Objetivos ◆ Diseño de la Metodología ◆ Unidades temáticas ◆ Evaluación a través de ensayos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro habla y los alumnos escuchan. 2. Transmisión de conocimientos. 3. El profesor esta separado físicamente de los alumnos con un lugar reservado para su actuación que es la que más importa. 	Pasivos
Josué		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Temario ◆ Objetivos ◆ Actividades ◆ Evaluación 	<ol style="list-style-type: none"> 4. En esta educación el que más aprende, el que más crece es el educador, ya que el hace lo que los alumnos debieran hacer. 5. El ritmo de la clase depende por completo de la forma cómo el profesor organiza el material. 	

Ligia	Basado en proyectos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presentación de referentes teóricos ◆ Trabajo en equipo ◆ Exposición de alumnos ◆ Prácticas ◆ Reporte de resultados ◆ Reafirmación del marco referencial ◆ Evaluación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño. 2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia. 3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables. 4. Formulación de la hipótesis de solución. 5. Comprobación de la hipótesis por la acción. 	Activos
Frida		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Necesidades de los alumnos ◆ En el transcurso del curso se va planificando para que los alumnos aprendan lo más que se pueda a través del trabajo solidario ◆ Ejercicios a través de la praxis ◆ Evaluación 		
Arturo	Estudios de casos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Operatividad y articulación de dimensiones ◆ Objetivos Generales ◆ Ubicación del desarrollo de competencias ◆ Contenidos ◆ Actividades con docentes e independientes ◆ Productos ◆ Evaluación 	<p>A través de un caso en forma de narrativa:</p> <p>Identificar: - ¿qué situación se tiene enfrente?</p> <p>Analizar: ¿Cuáles son las causas y efectos identificables del problema/situación?</p> <p>Ponderar Alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué se puede hacer? – ¿Cuál es el mejor criterio de decisión? – ¿Cuál parece ser la mejor alternativa? – ¿Qué resultados se pueden esperar? <p>Tomar Acción: ¿Qué se va a hacer?</p>	Activos
Cuadro 4.10 Estrategias docentes				

Con lo anterior se puede observar que se trata de una educación entre tradicional y constructivista en donde el maestro fungió como persona activa encargada del proceso enseñanza-aprendizaje. Pese a que son personas con alta experiencia se limitaron, en muchas ocasiones, a la exposición formal, o a la puesta en práctica de su método didáctico, para promover el aprendizaje en los niveles de conocimiento y comprensión, siendo muy eficaz en la transmisión de conocimientos y en quizás segundo plano el desarrollo humano (ver Esquema 4.11 método tradicional vs. Métodos basados en proyectos).



Por lo tanto, estas prácticas expositivas que siguen siendo usadas como alternativas para la docencia, tuvieron grandes limitaciones en los estudiantes ya que

a través de esto fue muy difícil determinar cuál fue la implicación de los alumnos o qué tan integral fue su aprendizaje. Por ejemplo en las clases de:

- Marcos y Josué, el hecho de tomar apuntes, o sólo escuchar, pudo interferir en el proceso de aprendizaje de forma integral y sólo quedarse en los aprendizajes declarativos. Además de que los alumnos tuvieron pocas oportunidades de retroalimentación durante la clase, ya que no hubo ocasión para hacer preguntas. Siendo la única forma de retroalimentación, en este caso, los exámenes, los trabajos o los ensayos. No se da conocimiento constructivo entre los alumnos.
- En la clase de Arturo, el uso exhaustivo y mecánico de la metodología seleccionada, en relación del clima del salón, fue difícil para asegurar que todos los estudiantes fueran estimulados integralmente. Ya que aunque los alumnos hacían mucho del trabajo, al tratar de cumplir con las diferentes tareas para la obtención de puntos y participación, el objetivo principal (el desarrollo integral) de la materia se enfocó sólo como un cumplimiento de conocimientos declarativos, para la acreditación del curso. Además de que con frecuencia, los objetivos del curso se definieron en la exposición introductoria y casi siempre el profesor los administró a su propio ritmo, teniendo sobre esto bastantes quejas de los alumnos, ya que ellos pedían que fuera más espacio y no pidiera tantas tareas.
- En los casos de Ligia y Frida, las tareas de evaluación para llevar a casa, la autoevaluación y la evaluación a cargo de las maestras y los compañeros, la asistencia a clase, la concesión de libertad a los estudiantes para que tomaran sus propias decisiones..., les daba el beneficio de la duda. Ya que en realidad, no se podía saber si realmente ellos realizaban todas sus actividades. Sin embargo, a los alumnos se les veía interactuar en todo momento en un clima de armonía y de cooperación.

A la luz de las observaciones anteriores, se pueden establecer tres estructuras de aprendizaje en relación con los estudiantes como resultado de la estrategia didáctica de los maestros observados (ver Cuadro 4.12 Estructuras de aprendizaje):

Método de enseñanza	Estructura de aprendizaje	Características
Tradicional	Individualista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El logro de los objetivos de aprendizaje depende del esfuerzo y trabajo de cada quien. ▪ Casi no hay actividades conjuntas ▪ Los alumnos están en contacto con sus compañeros teniendo experiencias similares ▪ Las metas de los alumnos son independientes entre sí. ▪ Los exámenes y tareas son individuales. ▪ Es importante el logro y el desarrollo personal.
Estudio de casos	Competitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los objetivos de cada uno dependen de lo que se consiga sus compañeros. ▪ Los alumnos compiten entre sí para dar una mejor respuesta. ▪ El alumno obtiene una mejor calificación cuando sus compañeros rinden y participan poco. ▪ Es importante el prestigio, el reconocimiento del docente y los privilegios.
Basado en proyectos	Cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las metas de los alumnos son compartidas. ▪ Los alumnos trabajan para maximizar su aprendizaje tanto como el de sus compañeros. ▪ El equipo trabaja hasta que todos alcanzan su objetivo. ▪ Son importantes las competencias sociales, el intercambio de ideas, el control de los impulsos, la diversidad y el diálogo.
Cuadro 4.12 Estructuras de aprendizaje		

Si bien es cierto que en los dos métodos se dan actividades entre compañeros (en equipo), la cooperación no puede ser reducida en forma alguna a la disposición de técnicas puntuales o de dinámicas para el desarrollo grupal o en equipos pequeños como señala Díaz Barriga (2006). Debe ser referida a la organización social de las actividades en el aula, la cual incluye varios componentes: las metas y recompensas que se persiguen, el tipo de interacciones permitidas entre los participantes o la estructura d autoridad de la misma, Diferentes formas de organización social del trabajo generan o inhiben diferentes determinan relaciones psicosociales, más que nada el grado de interdependencia entre los participantes.

Desde el marco de una institución Jesuita, la estructura de aprendizaje ideal sería la cooperativa. El trabajar juntos para lograr metas compartidas.

4.3 La estructura cognitiva del profesor

La estructura cognitiva, como recordaremos alude al pensamiento del profesor en términos del conocimiento, teorías y creencias que el profesor tiene sobre el proceso educativo. Es la dimensión que da unidad e integración al estudio de la clases, ya que permitió abordar las interacciones entre el contexto del aula, lo que allí ocurrió y el pensamiento del profesor. Primero veamos las razones por las cuales los maestros se dedican a la docencia (ver cuadro 4.13 Razones del ser docente).

	Razones por las cuales se dedican a la docencia	Años en la Docencia
Marcos	Yo no pensaba que iba a ser profesor. Es decir, nunca lo pensé (...) la docencia y profesorado nunca han sido lo más motivante en mi vida. Sino más bien, era el tener que trabajar en el crecimiento de los demás, y el propio, desde luego ¿no? (...) Es decir, lo que yo veo es que (...) es interesante pues, trabajar con la gente, oír lo que piensa la gente, tratar de pensar juntos y tratar de entender cómo es el mundo, cómo podemos cambiar el mundo ¿no? para vivir mejor ¿no?	+ de 48 años
Ligia	Bueno, en el principio cuando (...) entré a la universidad (...) Por cada materia tenía un laboratorio, entonces... en ... soy un poco así, así como que... muy activa, entonces el dejar tiempos libres, o tiempos muertos, pensaba siempre, necesito ponerme a hacer algo productivo, y en donde pueda aplicar las cosas que estoy aprendiendo. Entonces, por esa idea de aplicar desde ahorita las cosas que estoy aprendiendo, empecé a dar clases (...) El significado de enseñar es acompañar a los estudiantes, en su proceso y no permitir que sean mediocres. Ayudarles a que se desarrollen. Eso es para mí ser maestro y no, no es fácil.	+ de 20 años
Josué	Desde siempre, he dado clases. Yo recuerdo que desde la primaria me reunía con varios compañeros para asesorarlos o para explicarles cosas (...) La docencia se me da por vocación, porque me encanta estar apoyando a la gente, estar explicando dentro de lo que	+ de 5 años

	yo puedo y poder dar referentes de soluciones o cosas por el estilo.	
Frida	Empecé como a dar clases particulares con fines particularmente económicos (...) Porque para mí, la docencia, es una experiencia muy gratificante el dar clases, ya que pide lo mejor de mí, que pone a prueba lo que yo sé y el reto es lograr que el estudiante yo digo que se transforme, que aprenda... eso es lo que es un gran reto para mí, es un reto muy significativo, me parece muy estimulante y lo que aprenda tiene que ver con diferentes cosas (...) Me parece que es extremadamente gratificante, confieso que no es por un deseo como de humanismo, o de ayuda a otro, yo pienso que mi principal motivo es de gratificación personal, de un reto que me he propuesto por delante, que me obliga a estar preparándome a estar cambiando... eso es.	+ de 25 años
Arturo	En un principio vale aclarar que yo no pensaba dedicarme a la educación, eh, fue realmente circunstancial cómo yo entré en la educación, después ya me enamoré de esto y eso, y, y decidí quedarme, pero entré circunstancialmente porque un amigo ex profesor mío de la licenciatura me invitó (...) El significado de la docencia es acompañar a las demás personas en su crecimiento. Es ser un individuo preocupado porque los otros crezcan ¿No?, Preocupado me refiero a alguien que está constantemente pensando a cómo le voy a hacer para ayudar a que la gente que está en mi grupo crezca en lo individual y en lo colectivo. Y eso me parece que hace que la tarea del maestro vaya más allá del aula. Yo, en mi constante vida cotidiana estoy pensando como voy a hacerle para acompañar mejor, en su crecimiento a mis alumnos. Entonces para mí es eso, más que alguien que transmite cosas, es alguien que acompaña y facilita el crecimiento de todos.	+ de 5 años
Cuadro 4.13 Razones del ser docente		

Se puede apreciar, que estos maestros se inclinaron por la docencia por diferentes fines. Los cuales siempre estaban dirigido hacia un bien, proviniendo de un bien particular y el cual estaba encaminado hacia un bien de orden. Por ejemplo, en la Cuadro anterior (4.13 Razones del ser docente), el bien particular es evidente desde el momento en el que hay una satisfacción. Para cada uno de estos actores el enseñar implicaba un claro y notorio gusto, fuera económico, laboral o personal,

nadie estaba ahí a la fuerza o porque le disgustase, todos habían tomado una decisión y de alguna forma recibían una satisfacción.

De esta forma es evidente que al decidir cualquier profesión, en este caso la docencia, se parte de uno o varios bienes particulares, en donde las personas diseñaban, planificaban, organizaban y coordinaban para que las cosas o situaciones salieran de la mejor manera posible. Lonergan (2006) asegura que un sistema educativo siempre es un bien de orden, un flujo de ecuaciones que determina lo que debe fluir y la dirección en la que ha de fluir. Y eso fue evidente en Marcos cuando mostró satisfacción en la expresión: *“es interesante trabajar con la gente, oír lo que piensa, tratar de pensar juntos y tratar de entender cómo es el mundo, cómo podemos cambiar el mundo y cómo podemos hacerle para vivir mejor”*; o en el caso de Ligia que por su carácter hiperactivo y comprometido por el cual se inscribe en la docencia para aprender más, actualizarse y al mismo tiempo para acompañar a sus estudiantes en el proceso de crecimiento... ¿Y, que podríamos decir de Frida, de Arturo o Josué? Cada uno partió de su propia satisfacción, de sus propios valores, de su intelecto, experiencia, de su posición social, etc., determinando siempre lo que había de fluir, el cómo había de fluir, y hacia dónde había de fluir para la obtención de un resultado específico y deseable.

Se educa a las personas, entonces, para hacer un bien a alguien, luego entonces, la educación es una *ayuda* que se da a la persona, para que se desarrolle como tal. Debiendo tener como finalidad, esta obra educativa, el respeto a las personas, en su verdad, en su libertad, en su tendencia a una responsabilidad cada vez mayor, es decir a la persona en toda su integridad.

Este problema teleológico sobre la cuestión de por qué se educa, está estrechamente unido al tipo de hombre que queremos formar, en medio de las circunstancias e incertidumbres sociales, culturales e históricas que nos condicionan en cada situación. El hombre forma una unidad con el entorno, y el educador debe saber interpretar ese entorno para ayudar a la persona a interpretarse en la mejor manera posible. Por lo que el educador debe ir reflexionando sobre su quehacer

docente, para proponer metas educativas adecuadas, para que cada ser humano sepa ser feliz en el hoy y ahora, en el hoy y el mañana, de acuerdo con los ideales de vida que pretenda vivir.

En estas aulas, el bien no fue entendido como la imposición de reglas concretas para definir tipos de obligaciones o comportamientos en los alumnos, por ejemplo: no llegues tarde, no faltes, no hablen, no hagas esto o aquello. Tampoco fue cuestión o asunto de la maldad. No fue un aspecto solo que quisiera encontrar o satisfacer un objetivo establecido. Tampoco fue un ideal inexistente, una utopía, ni algo que estuviera más allá de su posible consecución. El bien fue encontrado en lo concreto de la vida cotidiana entre el profesor y sus alumnos, los cuales, a través de la interacción constante, pretendieron desarrollar en función de su inteligencia y emociones, y quienes eran capaces de hacer o deshacer todas las cosas, aprendiendo en cada clase siempre algo más. Por lo tanto, en este acompañamiento con los otros, el bien debía ser comprensivo, aunque en ocasiones no se dio. El bien debía ser una noción absolutamente universal, totalmente concreta, siendo el ideal la siguiente etapa en el desarrollo de lo concreto, lo cual se aplica a todo lo que existe en esta vida tendiendo a ser un ámbito de lo humano.

El bien en este proceso de crecimiento no tuvo un fin más allá de sí mismo; éste fue su propio fin, siendo un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas. Por lo tanto, el propósito de educar de Marcos, Frida, Ligia, Arturo y Josué fue indefinidamente variado, puesto que todos trataron de enseñar de diferente forma, desde su propia mirada dirigidos al crecimiento; a la ampliación de horizontes, no sólo viendo un árbol, sino el bosque completo; estimulando al tomar en cuenta más conexiones o consecuencias sobre las realidades y actividades presentes. Es decir, todos ellos pretendieron educar para que sus alumnos fueran personas conscientes, críticas, inteligentes y amorosas que pudieran determinar progresivamente las posibilidades presentes, que los hicieran individuos cada vez más aptos que fueran capaces de satisfacer los requerimientos ulteriores y de vivir en forma eficaz y armónica en la sociedad. Educando de esta

forma el intelecto y sobre todo cultivando la personalidad, que también es parte de la filosofía jesuita de esta universidad.

Pero, este acompañamiento está inmerso en un sentir particular, en un reconocimiento oculto de ser persona y servir a los demás. Por lo que estos maestros, aunque se dedican a la docencia por diferentes fines, manifestaron dirigirse hacia un bien, el cual al inicio, siempre fue producto de un bien particular y que estaba dirigido hacia un bien de orden, como ya fue mencionado.

Se educa a las personas, entonces, para hacer un bien a alguien, luego entonces, la educación es, pues, una *ayuda* que se da a la persona, para que se desarrolle como tal. Debiendo tener como finalidad, esta obra educativa, el respeto a las personas, en su verdad, en su libertad, en su tendencia a una responsabilidad cada vez mayor, es decir a la persona en toda su integridad. Por lo que, la función de la educación no es sólo instruir y transmitir conocimientos, es formar el carácter a través del compromiso, representado en actos y formas de valor, a través del florecimiento en la interacción del individuo y el ambiente cambiante, y es ahí, en medio de esto en donde estamos los maestros. Por lo que los valores y decisiones del profesor en la educación sean necesarios e importantes.

4.3.1 La Imagen del Profesor

El hecho de una buena idea de qué hacer en clase es sólo el principio de la enseñanza, lo que influye positivamente en la vida del aprendizaje de los alumnos es la traducción de la pasión a la acción que incluye e integra lo personal y los profesional, la mente y la emoción.

Los profesores tienen cabeza y cuerpo, y lo ideal para una sociedad actual sería que fuese regida la cabeza por el raciocinio y no por la pasión. Los docentes a través de la naturaleza de sus corazones se rigen por la responsabilidad moral que tienen hacia sus estudiantes y por la integridad de su asignatura que está en el

centro de su integridad profesional. Los maestros exhiben a través de quiénes son y de cómo actúan, un compromiso profundo y apasionado con su trabajo. De esta forma cuando Goethe afirma que da más fuerza sentirse amado que sentirse fuerte, el maestro que ama educa más y mejor, y el que no ama suele rebajar su tarea educativa a la instrucción y adiestramiento.

La vida en el aula no debe ser considerada como un simple movimiento, sino como acciones orientadas a un fin, a una meta que da sentido a todo lo que decidimos y hacemos. Por lo que la educación no sea una actividad neutral ya que elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre sobre otros, un modelo de vida y de una sociedad ideal.

Asimismo, como fue mencionado en el Capítulo 2 (Marco referencial teórico), *Ser moral es ser uno mismo*, puesto que a lo largo de la vida nos vemos obligados a elegir desde nuestros valores entre las diversas posibilidades que creamos, en donde estas sucesivas elecciones nos llevan a ir apropiándonos de algunas características que van pasando a formar parte de nuestro carácter, si somos amables, comprometidos, responsables e inteligentes, iremos eligiendo aquellas que aumenten nuestras posibilidades de autoposesión y autotranscendencia, y no a las que vayan produciendo una alineación, una enajenación: no las que nos conviertan en otro, sino las que cada vez nos hagan ser más nosotros mismos.

De esta forma, en esta investigación existe un reconocimiento de que los maestros y alumnos al ser uno mismo son sujetos morales, en cuanto son capaces de hacer actos racionales, auténticos y libres; recopilando un conjunto de criterios universales, en base a los juicios de cada uno de sus valores y creencias. Dicho en palabras de Lonergan (2001) *“Mediante la noción trascendental del valor y su expresión en una conciencia buena y en una conciencia intranquila, es como puede el hombre desarrollarse moralmente”*. (ver capítulo 2 Marco referencial teórico).

Como ya se ha venido apreciando en esta investigación: se establece la hipótesis de que el componente básico en la práctica de la enseñanza debe ser la

persona concreta interior que desempeña el papel del docente, debiendo tener una cuidadosa atención hacia los demás. Teniendo como características las siguientes:

- ♦ Ser de corazón, que significa literalmente, dedicar corazón y mente a una tarea en lugar de, por ejemplo, llevarla mientras se piensa en otra cosa;
- ♦ Responsable, entendido como la propensión de entrar en las cosas, es decir la predilección por considerar por adelantado las consecuencias probables de cualquier paso previsto y aceptarlas de forma deliberada, es decir, aceptarlas en el sentido de tomarlas en cuenta, reconocerlas en la acción, no solamente con un consentimiento verbal.
- ♦ Preparado, lo cual está relacionado con el ser humano maduro y educado, refiriéndose a la persona que no sólo sabe y cree cosas, sino que comprende lo que significa el saber y creer algo, en donde esta condición presupone a un individuo que no se va zarandeando como un barco sin timón, sino que conoce su camino y puede seguir su rumbo. Evocando una imagen de una persona que es intelectual y moralmente consciente del mundo que lo rodea y que busca profundizar y ampliar esa concienciación.
- ♦ La franqueza, a través de la cual la persona actúa para lograr sus objetivos o propósitos, significando ponerse a la altura de cada situación de la forma más honesta posible por la palabra y acción y no sólo palabrería.
- ♦ Apertura de miras. En la cual entra las cualidades de franqueza, simplicidad, espontaneidad e inocencia, en donde una persona que emprende iniciativas y proyectos subrayando la capacidad de actuar de una persona, de imaginar posibilidades y de proceder de acuerdo a ellas. Esta característica implica una mezcla de lo activo y de lo pasivo. Describe un interés por explorar el entorno y por actuar con los demás. Ello implica desarrollar el valor y la voluntad para alcanzar a los otros, para probar lo nuevo, para experimentar con el mundo y descubrir cómo es.

Si bien, en el capítulo 2 (Marco referencia teórico), han sido mencionas otras características como la simplicidad, la inocencia, y la apertura de miras. Aquí sólo se

dará una descripción general de cada uno de los autores en relación a sus particulares principales (ver Cuadro 4.14 Imagen de los docentes):

Docente	Marcos		
Principales características del la persona que se dedica a la docencia	Preparación	Lo que más le gusta y disgusta de la docencia	Lo que esperan de sus alumnos
<p>+ de 60 años. Maestro de vocación, que tiene como sentido ayudar a los demás para la construcción de una sociedad mejor. Es una persona con apertura de miras y generosidad. Persona responsable y comprometida con lo que hace, le gusta escuchar a las personas y ayudarlas siempre. Constantemente manifiesta disponibilidad y está abierto a las cuestiones y demandas de los demás. Su característica principal es la sonrisa, su espontaneidad y su franqueza. Es muy directivo dentro de sus clases, puesto que todo gira alrededor suyo. Es un hombre de hábitos, y convicciones concretas y establecidas, que tiene una gran esperanza en el ser humano. Tiene una gran experiencia como docente y un gran intelecto. Domina ampliamente los conocimientos y fundamentos de su materia. Controla y regula el entorno y el conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Licenciado en Psicología. ◆ Maestría en Psicología del Trabajo. ◆ Doctorado en Psicología Social y de la Personalidad. ◆ Cursos de Sociología del Cooperativismo. ◆ Año post-doctoral en el Centro de Estudios Internacionales. Cornell University, Ithaca, N.Y. ◆ Diplomado de Maestro en Derechos Humanos. ◆ Investigador desde 1973. ◆ Miembro del SNI desde 1990. ◆ Varios puestos directivos. <p>+ de 48 años en la docencia</p>	<p>Lo que más me gusta es: Trabajar con la gente, oír lo que piensa la gente, tratar de pensar juntos y tratar de entender cómo es el mundo, cómo podemos cambiar el mundo.</p> <p>Lo que menos me gusta es: Cuando veo que las cosas no salen bien, que hay obstáculos (...) Los alumnos que no leen, que no estudian, que están ahí esperando púes para que le den el título, que son los que más tristezas te dan (...) tú no ves que se vayan a desarrollar de la mejor manera posible.</p>	<p>A mí me encantaría que... estudien... que aprendan.... que se vuelvan disciplinados, pero a la vez que sean autónomos, que tomen sus decisiones, que crezcan, que sean felices finalmente (...) que siempre esté en una búsqueda permanente, de una postura ética frente a placeres y dolores, alegrías y tristezas. Siempre en la búsqueda de una postura ética (...) me gusta esa definición de Tere Yurén, Eticidad, Eticidad es realización de valores.</p>
Docente	Ligia		
Principales características del la persona que se dedica a la docencia	Preparación	Lo que más le gusta y disgusta de la docencia	Lo que esperan de sus alumnos
<p>+ de 40 años. Maestra con un deseo constante de superación personal, lo cual la hace</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Licenciatura en Químico Fármaco biólogo 	<p>Lo que más me gusta es: Trabajar con los estudiantes y mucho (...)</p>	<p>Que sean buenas personas... porque hay poco</p>

<p>de corazón. Responsable, comprometida y preocupada con las personas que trabaja. Es muy emotiva, su presencia física muestra, como primera impresión a una persona autoritaria, pero en el desarrollo del curso responde siempre a la búsqueda del compromiso y crecimiento por parte de sus alumnos. Constantemente manifiesta disponibilidad y está abierta al desempeño y actitudes de sus alumnos. Su característica principal es la honestidad, el dominio de los conocimientos y la confianza exteriorizada desde su persona. Espera que sus alumnos se comprometan de la misma forma que ella y se deprime cuando no lo consigue. Es hiperactiva y directiva, conoce qué es lo que quiere lograr. Le gusta que sus alumnos trabajen en equipos para que construyan su propio conocimiento y se desarrollen como personas. Favorece en su discurso la expresión, el cultivo a la individualidad y al trabajo en equipo. Controla y regula el entorno y el conocimiento.</p>	<p>♦ Diplomado en investigación biomédica, Maestría en docencia universitaria por la universidad iberoamericana Puebla. + de 20 años en la docencia</p>	<p>me gusta aprender cosas nuevas. Pero siempre pienso que si no las comunico y las comparto, pues así como que no tiene sentido. Entonces, me gusta muchísimo saber más, siempre me gusta investigar más, más, más y más. A veces creo que es así cómo escarbar, y para qué sirve, y para qué se aplica y una vez que lo tengo claro, es así como que, ahora que les voy a decir a los jóvenes siempre, siempre (...) ver cómo es que los chicos se van desenvolviendo y como uno va contribuyendo a su desempeño, a su formación integral.</p> <p>Lo que más me disgusta es: Las intenciones de fraude académico, eso de... que si copian, que si dicen mentiras, que si hacen trampas, eso sí me molesta... porque ahí sí, este... la parte moral o mi forma de ser, es así... como que yo digo, no, es que es inadmisibile para mí, eh... que ustedes intenten hacer trampas, se están formando, yo no puedo permitir que ustedes hagan trampas, no lo puedo permitir, eso no lo tolero, ahí sí, la tolerancia es nada. Eso es lo que más me molesta.</p>	<p>de eso.</p>
Docente	Josué		
Principales características del la persona que se dedica a la docencia	Preparación	Lo que más le gusta y disgusta de la docencia	Lo que esperan de sus alumnos

<p>25 años</p> <p>Persona de corazón y entregada a la docencia.</p> <p>De carácter reservado, aunque siempre mostró una actitud amable para con sus alumnos.</p> <p>Responsable.</p> <p>Demasiado dirigente, es el agente mediante el cual se comunica el conocimiento y quien impone las reglas de conducta y aprendizaje.</p> <p>Su metodología docente, su teoría y serie de prácticas están basadas en examen teórico-práctico de los conocimientos.</p> <p>Abierto al diálogo.</p> <p>La característica principal es que él manifiesta ser una persona firme en sus decisiones, sobre todo cuando evalúa, en donde los criterios ya establecidos difícilmente se pueden cambiar.</p> <p>La mirada la pone más e la auto-trascendencia cognitiva.</p> <p>Afirma que el conocimiento es la fuente principal para el desarrollo de la persona y por consecuencia en las sociedades.</p> <p>Regula el conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Licenciatura en Sistema Computacionales ♦ Dos certificaciones en redes. <p>+ de 5 años</p>	<p>Lo que más me gusta:</p> <p>Convivir con la gente, porque no llegas nada más a enseñar, muchas veces los mismos alumnos tienen distintos puntos de vista y aprendes de ellos.</p> <p>Lo que más me disgusta:</p> <p>Hacer la parte de los temarios. Sacar material. Organizar de pronto tú tienes organizados ciertos tiempos la parte de las clases y se desfasa horrible porque a veces debes explicar algunas cosas, o de repente hay actividades o puentes, o cosas por el estilo y entonces te desfasan tu tiempo y no sé si tenías contemplado 35 sesiones ya programadas, pues resulta que con estos atrasos tendrías que enseñar algunas partes más rápidas.</p>	<p>Que no se estanquen. Que siempre busquen aprender más, que siempre busquen no conformarse con lo que aprende en la escuela, que busquen por su cuenta siempre, más cosas.</p>
Docente	Frida		
Principales características del la persona que se dedica a la docencia	Preparación	Lo que más le gusta y disgusta de la docencia	Lo que esperan de sus alumnos
<p>Más de 50 años de edad</p> <p>Persona de fuertes convicciones.</p> <p>Segura de sí y espontánea.</p> <p>Demasiada directiva, con objetivos precisos y establecidos.</p> <p>Perfeccionista y rebuscada, conoce perfectamente su disciplina, aunque a veces a los estudiantes les costaba entender fácilmente.</p> <p>Una de sus características principales es la franqueza y su carácter firme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Licenciatura en Biología. ♦ Diplomado en Jardín Botánico. ♦ Diplomado en Periodismo y comunicación de la ciencia. ♦ Divulgación científica. ♦ Maestría en Educación 	<p>Lo que más me gusta es:</p> <p>La adrenalina de la docencia, de la clase. Por eso que enseñar en línea no me hace tanta gracia. (...)</p> <p>Hay tres cosas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uno es que es enormemente gratificante. 2. El estar en ese grupo me hace sentir 	<p>No nada, ¡Por Dios! Nada. No creo que yo tenga derecho a que mis alumnos quieran hacer algo.</p>

<p>Abierta a la escucha de sus alumnos. Responsable y muy disciplinada. Siempre está en constante actualización. Controla y regula el entorno y el conocimiento.</p>	<p>Especial. ♦ Doctorado en Educación + de 25 años en la docencia</p>	<p>socialmente muy bien y, 3. El estar siempre con gente joven es como cerrar un círculo vital que me parece muy interesante.</p> <p>Lo que más me disgusta es: Llegar sin haber preparado, sin la suficiente preparación psicológica</p>	
Docente	Arturo		
Principales características del la persona que se dedica a la docencia	Preparación	Lo que más le gusta y disgusta de la docencia	Lo que esperan de sus alumnos
<p>+ de 30 años de edad Muestra ser siempre una persona seria y responsable. Carácter firme, difícilmente se dan consensos con los alumnos. Domina muy bien el conocimiento, así como las estrategias pedagógicas en sus clases. Enfocado en el desarrollo del pensamiento analítico y crítico de forma individual Para él el conocimiento es útil si solo si pertenece a los contextos inmediatos, fomentando el análisis individual, con todas sus implicaciones, y el trabajo en equipo para dar posibles soluciones y quizás poder aplicarlas. Su principal característica, como ya se dijo, es su carácter firme y directivo. Tiene un gran control de sí, es muy metódico, responsable y honesto. Controla y regula el entorno y el conocimiento.</p>	<p>♦ Licenciatura en Administración de Empresas. ♦ Maestría en Ciencias en Administración Internacional + de 5 años en la docencia</p>	<p>Lo que más me gusta es: Sentir que estoy contribuyendo a construir una mejor sociedad.</p> <p>Lo que más me disgusta es: Que todo es subjetivo (...) es decir, tanto lo que tú crees (..... o sea, yo no creo que haya verdades absolutas así (...) todo es subjetivo, todo es relativo, entonces es muy difícil, construir en la subjetividad y en la relatividad, es complicado, porque cómo evalúas la participación de un alumno (...) Entonces para mí lo más difícil es esa subjetividad y relatividad que complican la impartición de justicia en el aula. Para mí lo que más me preocupa es no ser justo con ellos, no ser justo en cuanto al tiempo que les dedico, no ser justo en cuanto a la preparación</p>	<p>Quisiera que mis alumnos fueran personas comprometidas con su crecimiento y la de otros.</p>

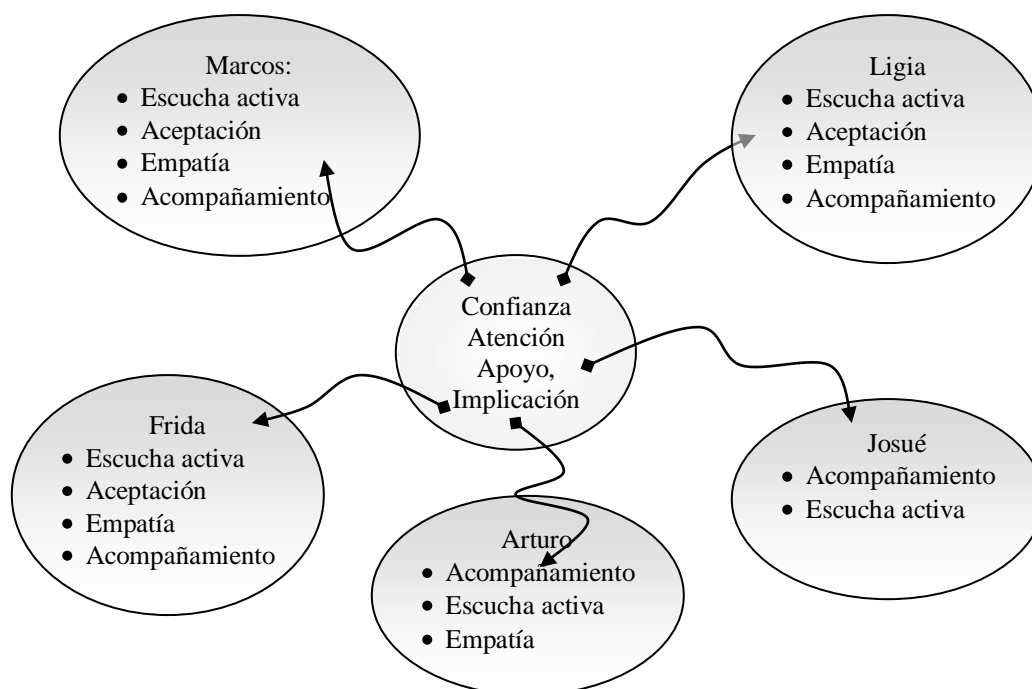
		que yo hago para el curso, no ser justo en cuanto a la valoración de sus aportaciones, a la valoración de sus trabajos, bueno eso es lo más difícil, lo más desagradable quizás, cometer injusticias con ellos porque las acabas cometiendo, o sea, somos humanos y así es esto.	
Cuadro 4.14 Imagen de los docentes			

A través del Cuadro 4.14 (Imagen de los docente), podemos observar que la imagen de los maestros participantes no era completa ni exhaustiva, sino únicamente una transición, o un comienzo. Siendo un punto de partida idóneo que se va enriqueciendo día a día. En donde estas cualidades fueron entendidas y reconfiguradas, dependiendo de las circunstancias, los contextos y las esperanzas reales que cada uno de los personajes ponían en función de su tarea. Si bien fue indiscutible que cada docente refería a características particulares, fue evidente que en todos los sujetos existió un componente de control del entorno y regularización de conocimientos, que se dio en diferentes grados y niveles. Esta idea de controlar y regular no fue arbitraria, partió de una estructura del bien humano, residiendo básicamente en el compromiso, la pasión, visión y en los fines de los profesores, productos de su edad, de su experiencia profesional y personal, del contexto, el dominio de la asignatura y el amor o visión de lo mejor para los alumnos.

Además, de tratar de controlar el entorno y regular los conocimientos, hubo un docente que puso un interés de constante instrucción técnica, como fue el caso de Josué que estuvo más preocupado en el conocimiento que transmitía para hacer a sus alumnos competentes y eficaces que para el desarrollo social, olvidándose o dejando al lado la filosofía jesuita para la cual trabajaba. Mientras que los otros cuatro: Marcos, Ligia, Arturo y Frida miraban el conocimiento en su aspecto moral de búsqueda de un bien general y no sólo en el alcance posible de un sólo saber, aunque existió la duda de que todos los aquí mencionados lo hayan cumplido.

En cuanto a la responsabilidad, este fue el lado activo en casi todos los maestros, siendo parte de su ámbito moral, el cual se preocupó del cuidado de su propio crecimiento y actualización a través: de la preparación constante, del reconocimiento de sus debilidades y fortalezas y del reconocimiento de sus alumnos y con la institución. Cumpliendo en tiempo y forma con sus obligaciones laborales, comenzando sus clases puntualmente y enseñando durante todo el tiempo establecido por la universidad. Sin embargo, la construcción de una reflexión ética hacia el contexto social, no fue desarrollada de manera directa. Sólo en la clase de Marcos, pero la materia se prestaba para ello.

Las cualidades aquí descritas, la responsabilidad, el ser de corazón, la apertura de miras, etc., son conceptos que ayudaron a esbozar la imagen de cada uno de estos profesores, las cuales ayudaban, de cierta forma, a que las personas actuaran de forma determinada y concreta y no sólo dejarse llevar. Implicando que además de pensar y juzgar, también pudieran conectar o combinar su pensamiento y el juicio en su conducta real. En este sentido, todas las características comentadas no sólo fueron significativas intelectualmente sino que resultaron importantes en su moralidad. Pero, ¿de qué forma estos actores además de ser de corazón manifiestan su sensibilidad moral? (Ver Esquema 4.15 Esquema de la sensibilidad moral):



Esquema 4.15 de la sensibilidad Moral del docente

Como se puede observar, cada uno de los actores tenía cualidades diferentes dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Manifestando diferentes grados de confianza, de atención, de apoyo o implicación. En el caso de Marcos, Frida y Ligia se pudo observar las cuatro cualidades de esta sensibilidad moral que apunta Dewey, mientras que Arturo, por el uso riguroso de su método de enseñanza, así como Josué, por ser quizás neófito en la enseñanza, ponían la mirada más en la enseñanza a través de conocimientos que en la dirección de sus alumnos, en su afectividad, en su desarrollo integral.

Con lo anterior se puede observar que en la clase de Marcos, Josué y Arturo se trataba de una educación casi tradicional en donde el maestro era la persona activa encargada del proceso enseñanza-aprendizaje. Limitándose en algunas ocasiones a la exposición formal para promover el aprendizaje en los niveles de conocimiento y comprensión, siendo muy eficaz en la transmisión de información. Además de esto, Marcos en muchas ocasiones tendía a la divagación de ideas, ya que por su larga trayectoria académica, su experiencia personal e intelectual, pretendía motivar a sus alumnos, acercarlos a sus experiencias de vida, a través de la transmisión de sus saberes, de su pasión, de su implicación con el medio social, aunque en muchas ocasiones esto sólo se quedó en el discurso, ya que los alumnos pretendían escuchar y muchos de ellos no tenían ni la menor idea de qué estaba hablando o en dónde estaba ubicada esa población de la que hacía referencia.

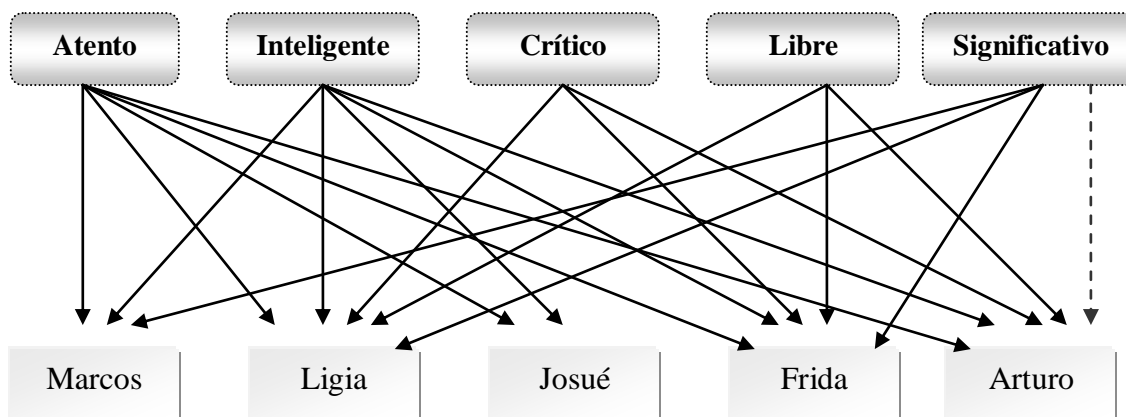
Por otra parte en el aula de Ligia y Frida, aunque las actividades eran dispuestas por las maestras, los alumnos eran los que construían de forma guiada el conocimiento (ver Cuadro 4.16 características de los docentes):

Marcos	Ligia	Josué	Frida	Arturo
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Responsable ◆ Amable ◆ Comprometido ◆ Siempre sonriendo ◆ Preocupado porque sus alumnos trabajen al mismo tiempo ◆ Congruente con su discurso ◆ Tradicional ◆ Persona de hábitos. ◆ Preocupado por la sociedad en cuestiones de justicia, democracia, equidad social, solidaridad, etc.... ◆ Le gusta hablar mucho. ◆ Honesto. ◆ Tolerante y accesible. ◆ Con muchos años de ayudar a los demás y de experiencia docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Responsable ◆ Amable ◆ Comprometida ◆ Preocupada porque sus alumnos trabajen al mismo tiempo ◆ Persona disciplinada. ◆ Le gusta que sus alumnos construyan su propio desarrollo. ◆ Estricta pero accesible. ◆ Honesta. ◆ Con mucha experiencia docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Responsable ◆ Amable ◆ Comprometido ◆ Reservado y serio ◆ Preocupado porque sus alumnos trabajen ◆ Instructor ◆ Estricto ◆ Accesible al diálogo ◆ Pocos años como docente ◆ El profesor es el agente por el cual se comunica el conocimiento y quien impone las reglas de conducta y aprendizaje. ◆ Su metodología docente, su teoría y serie de prácticas están basadas en examen teórico-práctico de los conocimientos. ◆ Abierto al diálogo, pero no a la crítica. ◆ La característica principal es que él manifiesta ser una persona firme en sus decisiones, sobre todo cuando evalúa, en donde los 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Persona de fuertes convicciones. ◆ Segura de sí y espontánea. ◆ Demasiada directiva, con objetivos precisos y establecidos. ◆ Perfeccionista y rebuscada, conoce perfectamente su disciplina, aunque a veces a los estudiantes les costaba entender los temas fácilmente. ◆ Una de sus características principales es la franqueza y su carácter firme. ◆ Abierta a la escucha de sus alumnos. ◆ Responsable y muy disciplinada. ◆ Siempre está en constante actualización. ◆ Controla y regula el entorno y el conocimiento . ◆ Escucha a sus alumnos, entiende sus necesidades y sobre de ellas trabaja. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Muestra ser siempre una persona seria y responsable. ◆ Carácter firme, difícilmente se dan consensos con los alumnos. ◆ Domina muy bien el conocimiento, así como las estrategias pedagógicas en sus clases. ◆ Enfocado en el desarrollo del pensamiento analítico y crítico de forma individual ◆ Para él el conocimiento es útil si sólo si pertenece a los contextos inmediatos, fomentando el análisis individual, con todas sus implicaciones , y el trabajo en equipo para dar posibles soluciones y quizás poder aplicarlas. ◆ Su principal característica, como ya se dijo, es su

		<p>criterios ya establecidos difícilmente se pueden cambiar</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ La mirada la pone más en el conocimiento ♦ Afirma que el conocimiento es la fuente principal para el desarrollo de la persona y por consecuencia en las sociedades. ♦ Regula el conocimiento, y enseña de forma muy tradicional, no permitiendo que el alumno consiga las respuestas de forma autónoma. Es decir, él les enseña qué y cómo hacerlo ♦ Pocos años de experiencia docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Rigurosa en la evaluación, pero abierta a dar segundas oportunidades , con el fin de ayudar al alumno que en verdad lo necesite. ♦ Apasionada ♦ Hiperactiva ♦ Responsable. ♦ Muchos años de experiencia. 	<p>carácter firme y directivo. Tiene un gran control de sí, es muy metódico, responsable y honesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Controla y regula el entorno y el conocimiento de forma sistemática y regulada. Nada puede cambiar lo establecido.
--	--	--	--	--

Cuadro 4.16 características de los docentes

Observando el cuadro anterior (4.16 Características de los docentes), podemos darnos cuenta de que cada uno de estos docentes poseía una estructura integral clara y estable, los cuales tenían valores actitudinales deseados y un grado preciso del conocimiento sobre su materia. La relación entre los docentes en función de sus características y las fases operacionales del proceso que conforman la práctica del maestro, puede visualizarse de la siguiente manera (ver Esquema 4.17 El profesor en relación a las operaciones de su práctica):



Esquema 4.17 El profesor en relación a las operaciones de su práctica

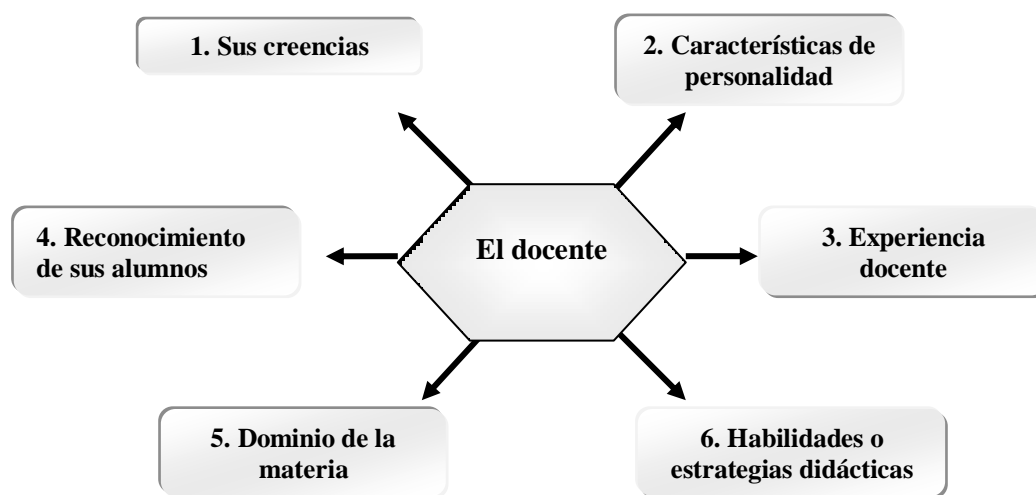
De donde se pueden obtener las siguientes valoraciones:

- Todos los docentes pudieron ser ubicados en la 1º y 2º nivel ya que consideraban las operaciones de ver, oír, leer documentos, analizar currículo, conocer a los alumnos además de entender su contexto. Así como el concluir, reunir argumentos, ponderar materiales, deliberar lo implícito, valorar y decidir enfoque guía del curso.
- Sin embargo sólo tres de estos docentes cumplían con las 5 condiciones (Ligia, Marcos y Frida), los cuales además de las anteriores decidían, vivían lo que enseñaban, comunicaban valores y significados, evocaban, entendían, juzgaban críticamente, valoraba, tomaban decisiones y transformaban.
- En el caso de Arturo, sólo se pudieron visualizar las cinco condiciones primeras, la correspondiente al significado fue difícil de visualizar en el 4º nivel dado que la puesta en marcha de su estrategia docente era demasiado técnica, lo cual cuando se suscitaron ciertos problemas actitudinales de los alumnos acerca de la forma de evaluar, no se establecieron consensos para cambiar lo estipulado, generando un clima desmotivado y a veces apático.
- En el caso de Josué, su actuación sólo se quedan en los dos primeros niveles, ya que su clase fue básicamente teórica.

Por lo tanto el modelo de las dimensiones morales básicas de la enseñanza a nivel universitario fue dado a través de los siguientes elementos (ver Esquema 4.18 Modelo de dimensiones docentes).

Como puede observarse a partir de la representación gráfica de este modelo las dimensiones no resultan novedosas, ya que estos elementos son parte fundamental en todo proceso educativo en todo el proceso, desde el inicio hasta el final.

La enseñanza exige un nivel muy alto de implicación personal. Enseñar exige a los docentes una reflexión constante de cómo educan. Demanda a los profesores emplear su personalidad para proyectarse a sí mismos en determinados roles y para establecer relaciones dentro del aula que permitan a los alumnos a mantener una motivación intrínseca en su aprendizaje. Lo importante es que el docente sea consciente y confié en el mismo y para establecer interacciones y ambientes ideales.



Esquema 4.18 Modelo de dimensiones docentes

Recordemos que cada ser humano es único en su persona, y no todos los docentes lo son por vocación (ver Capítulo 2 marco referencial teórico), siendo evidente que no todos los maestros y maestras fueron iguales en el ser y actuar, mirar y sentir; en cuestionar y responder. Como ya vimos, el enseñar no es fácil y no todo el mundo puede dedicarse a ello. Sin embargo, también es verdad que aceptar las responsabilidades que acompañan al papel de enseñar abre la puerta a un nuevo mundo lleno de oportunidades y esperanzas, a un mundo común pero colmado de sucesos fascinantes, a menudo estimulantes, como otras frustrantes. Aprendiz de por vida y alentador de mentes y corazones esa es la difícil responsabilidad del maestro. Siendo su proceso, en palabras de Lonergan, aquel que no sólo está al servicio del hombre; es ante todo la construcción del hombre mismo, su progreso es la autenticidad, la realización de su afectividad, y la dirección de su trabajo, hacia algo que vale la pena: el bien humano.

4.3.2 Lo que los docentes esperan

Lonergan encuentra una estructura básica de esta experiencia que él llama “actividad consciente intencional” del ser humano y que concibe como una estructura (serie de operaciones recurrentes e interrelacionadas) dinámica, la cual puede autoestructurarse y se encuentra en constante desarrollo”. Una estructura dinámica que es en sí un *método* del que tenemos que apropiarnos, “*el método que cada uno de nosotros es*”, lo que significa que apropiarnos es apropiarnos de nosotros mismos, de nuestra propia experiencia. O, como diría Rugarcía; “*método interior y persona es lo mismo*”, “*método interno y alumno o maestro es lo mismo*”, “*MT y sujeto es lo mismo*”, de aquí que el sujeto como concreto y consciente que es, sea un método interior y su consecuencia interna y externa (ver Capítulo 2 Marco Teórico). Por lo que, se ha mirado esta intencionalidad consciente de los profesores, en relación de lo que se espera de los alumnos (cuadro 4.19 Lo que se espera de los alumnos):

Maestro	¿Qué espera de sus alumnos?
Marcos	Que sean mejores, personas de hábitos para la construcción de una sociedad mejor
Josué	Que no se estanquen. Que siempre busquen aprender más, que siempre busquen no conformarse con lo que aprende en la escuela, que busquen por su cuenta siempre, más cosas.
Frida	No espero nada. No, lo que yo creo que el mayor éxito que se logró en este grupo, fue distintos niveles de expectativas, eso es lo que creo. O sea, chicos muy ambiciosos, llevaron un curso muy serio y muy profundo en muchos temas y en el siguiente curso van a poder tomarlo sin ningún problema y los otros chicos, van a poder lograr algo, lo que pasa es que los chicos ya están muy vacunados en las matemáticas.
Arturo	Yo espero de ellos, que por lo menos lo intenten en el plano de actitudes, que tengan un actitud propositiva, que por lo menos intenten hacer su mejor esfuerzo, eso es lo mínimo que espero, o lo más importante que espero de ellos, no espero que sepan mucho, ni que saquen dieces en sus trabajos, yo espero que lo intenten, que quiero que intenten es crecer. Eso es lo que yo esperaré de cualquier grupo.
Ligia	(En este momento la maestra se queda callada, sus ojos se le llenan de lágrimas y con voz baja, muy baja y con una gran sonrisa me dice) <i>Que sean buenas personas... que sean buenas personas... porque hay poco de eso.</i>
Cuadro 4.19 Lo que se espera de los alumnos	

Entonces, ¿si todos esperan o dirigen su mirada hacia la persona moral de los sujetos, por qué algunos partieron de los conocimientos, de las cuestiones técnicas y en último lugar de los valores? Ante este cuestionamiento, debemos reflexionar sobre la práctica docente que estamos ofreciendo a través de:

1. El reconocimiento personal de nuestras virtudes y limitaciones. Ajustando nuestras decisiones docentes a nuestra materia, a los recursos disponibles, a nuestros estudiantes y a nuestras propias virtudes o defectos como profesores.
2. De aprovechar la gran base de conocimientos, derivada de la investigación acerca de la enseñanza y del aprendizaje que tenemos a nuestra disposición.

3. *de la reflexión que hagamos de nuestra práctica como docentes*
4. Haciendo que los estudiantes se comprometan en actividades relacionadas con el aprendizaje y que les ayuden a alcanzar los objetivos concretos establecidos para la unidad o la asignatura, como teorizar, crear nuevas ideas, reflexionar, aplicar, resolver problemas, memorizar, etc.,

De esta forma los maestros deben reconocer que en todo proceso de enseñanza-educación el alumno (el sujeto, el otro) es prioritario. Es la fuente de las intenciones, de aquello que él significa, simboliza y representa. Es a lo que se tiende-a, es nuestro horizonte, y por lo tanto debe ser cuidado y perfilado. Como dice Aristóteles: *no hay viento favorable para los barcos que desconocen su destino.*

4.1.3 Lo que los alumnos demandan

Es importante mencionar que pese a lo anterior, en cada uno de los Grupos se aplicó una encuesta para establecer una idea acerca de cómo el trabajo del docente era visto y valorado por los alumnos, teniendo como resultado lo siguiente (Cuadro 4.20 Opiniones alumnos).

A través de los comentarios de los alumnos, se pudieron obtener algunas demandas:

- a. Un mejor trato del docente.
- b. Que los métodos de enseñanza fueran activos.
- c. La forma de evaluar y la cantidad de tareas.

Los cuales tuvieron que ver con el clima generado. Y en donde el clima es denominado como la calidad de la relación establecida entre el profesor y los estudiantes dentro de un aula o una institución.

Materia	Opiniones de los alumnos sobre desarrollo y relevancia del Curso
Psicología Social Comunitaria	<p>La mayoría de estudiantes (90%) contestaron sobre el desarrollo y relevancia del Curso que fue muy significativa, sobre todo porque les influyó para ver el aspecto social, conocer el concepto de comunidad y saber de las utopías. Aunque un 10% que dijo no haber encontrado nada porque fue la clase muy teórica.</p>
	<p>Opiniones de los alumnos sobre lo más desagradable del Curso</p>
	<p>El 80% de los estudiantes cuando se les preguntó acerca de lo que fue más desagradable contestando lo siguiente: la poca participación; no había dinámicas; las lecturas eran muy amplias y complejas; que el grupo fuera muy grande porque no permitía un aprendizaje personalizado; la forma de evaluar; lo predecible y aburrida de la clase, etc... Lo cual establece una contradicción con la pregunta acerca de lo que más les había agradado ya que la mayoría ponía: el contenido; la forma como exponía; La forma de cómo el maestro hablaba de su experiencia; que no dejaba tareas...</p> <p>A pesar de que la mayoría de los estudiantes le calificó al maestro con excelente, casi el 100% le sugirió que la clase fuera dinámica; que no fuera un monólogo; más participación; más diálogo; más dinámicas; mesas de discusión, películas...etc.,</p>
Materia	Opiniones de los alumnos sobre desarrollo y relevancia del Curso
Estadística Descriptiva en Psicología	<p>De 14 alumnos que había sólo contestaron 10, de los cuales el 50% dijo que aprendieron a esforzarse más, a tomar decisiones por sí mismos, a entender para qué la estadística puede servir en su carrera y en su vida. En general se sintieron motivados por el método de enseñanza de la maestra.</p>
	<p>Opiniones de los alumnos sobre lo más desagradable del Curso</p>
	<p>Que la maestra se portara en algunas ocasiones irónica, sarcástica. Que no espera a los que menos saben, que no explica lo que preguntan, que no asesora a quien más lo necesita.</p> <p>Sin embargo hubo otro 50% que dijo que la materia no le había servido para nada porque no habían aprendido nada, aunque no especificaron.</p>
Materia	Opiniones de los alumnos sobre desarrollo y relevancia del Curso
Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones	<p>La mayoría de los estudiantes pensó que la materia fue buena, que aprendieron sobre el tema y que estuvo fácil.</p>
	<p>Opiniones de los alumnos sobre lo más desagradable del Curso</p>
	<p>La mayoría no contestó pero como un 30% dijo que faltó más dinamismo y ejercicios. Otro asunto que desagradó fue el horario.</p>

Materia	Opiniones de los alumnos sobre desarrollo y relevancia del Curso
Análisis Químico y Microbiológico de los alimentos	El 100% de las alumnas manifestaron una actitud positiva hacia el curso. En algunas de ellas les fue enseñado a ser más pacientes y exigentes con ellas mismas; para otras han podido transferir sus conocimientos a otras materias y a sus contextos inmediatos; a trabajar en equipos, sobre el tema de la materia en la industria; que les ayudó a ser mejor persona.
	Opiniones de los alumnos sobre lo más desagradable del Curso
	Una minoría pensó que los exámenes fueron confusos y que algunas prácticas eran muy largas, pero que todo lo demás fue excelente. Incluso dijeron: que la maestra siga así y no cambie.
Materia	Opiniones de los alumnos sobre desarrollo y relevancia del Curso
Proyecto de Mercadotecnia I	Para un 70% analizar diferentes situaciones reales, usar herramientas para analizar y reflexionar. A ser competitivo, a ser más responsable, a ser más profesional y trabajar en equipo
	Opiniones de los alumnos sobre lo más desagradable del Curso
	Para un 80% la forma de evaluar, la presión, la falta de tiempo para tantas tareas, el horario, los errores logísticos, los trabajos tan pesados, la excesiva carga de trabajo, que cuando evalúan te califican todo y eso te estresa, las plenarias, que las calificaciones no tomaban en cuenta el esfuerzo y eso desmotivaba mucho.
Cuadro 4.20 Opiniones alumnos	

Como se observa, los efectos del clima de la clase sobre el aprendizaje de los estudiantes fueron producidos de diferentes maneras. Desde el punto de vista cognitivo, un clima no deseado restringe el alcance de formas de aprendizajes potencialmente útiles, sobre todos cuando el alumno dirige su propio aprendizaje. En cuanto a lo afectivo, se generan malestares y sentimientos negativos, que distraen la adecuada concentración de la tarea.

En el caso de Arturo, la ansiedad provocada por el cumplimiento de tareas, asistencias, y participaciones, creó una necesidad intensa de cumplir con lo establecido y pasar la materia. En el caso de la clase de Frida, en donde algunos alumnos se quejaron de una especie de intimidación, de sarcasmo creó una intensa necesidad de salir de la situación. En consecuencia la conducta del estudiante estuvo dirigida hacia esos dos fines, en lugar de hacia la adecuada participación de su aprendizaje.

Si prestamos atención a las respuestas obtenidas, nos damos cuenta, en todos los casos, que los alumnos exigen un mejor trato, el cual puede ser generado a través del reconocimiento, de palabras de aliento, del diálogo, del acercamiento.

En la enseñanza, el cinismo opera de un modo más fríamente cognitivo, a través de la percepción de que el maestro está degradando de alguna manera la tarea o menospreciando a los estudiantes. ¿Si el profesor no es respetuoso, no escucha, y no se toma en serio su rol, cómo lo van a hacer los estudiantes? Por lo que, a través de sus actitudes puedan transmitir o provocar diferentes maneras de cinismo, tanto en los alumnos como en los propios profesores a través de las siguientes acciones:

- ◆ Mostrando falta de interés o antipatía por la materia.
- ◆ Poniendo distractores para que los alumnos fallen.
- ◆ Pidiendo tareas tan cortas en donde el alumno no pueda externar sus puntos de vistas o muchas tareas por las cuales los alumnos se saturen y no puedan cumplir al 100%.
- ◆ Descontando puntos por llegar tarde, o motivar con puntos las participaciones.
- ◆ Insistir en cosas triviales y descuidar lo relevante.
- ◆ El estrés del tiempo, la cobertura del programa, pidiendo las tareas, estableciendo puntualidad exagerada y no permitiendo la entrega posterior, sin escuchar las razones.
- ◆ No ser coherente con el discurso.
- ◆ Enfatizar reglas más allá de su utilidad funcional.

Existe un valor social en la experiencia escolar que abarca mucho más que un entrenamiento a los conocimientos o a la construcción de un ciudadano, ya que alcanza a todo campo de la actividad social en que el alumno desenvolverá luego. En este proceso educativo, hay un fundamento emocional ascendente y descendente en donde las relaciones humanas encontradas se convierten en emocionales y emotivas, ¿por qué un profesor logra la atención positiva o negativa y la motivación de sus alumnos? ¿En el proceso de enseñanza-aprendizaje toda relación, ya sea de

fascinación o de repulsión nos lleva a establecer un docente lleno de signos y significados?

Es necesario comprender que la razón vital de todo docente es su emotividad, su autenticidad, su práctica y la puesta en escena de su razón vital. No hay que perder de vista que los docentes siguen actuando por siglos como el centro del universo. Negándose a aceptar que sus alumnos son alumnos de otros, tratándose de hacer los rudos a través de sistemas de evaluación estricta y precisa, para conquistar su atención, provocando en algunas ocasiones competitividad entre compañeros o motivaciones sólo de logro.

La vida de la comunidad escolar debe ser entonces una vida real —no ejercicios para una existencia futura—. El olvido de esta demanda crea: una situación patológica, en la que la atención del maestro es dirigida a deshacer errores o generar más errores. Por otra parte el programa y las estrategias docentes, necesitan también ser imbuidas de realidad con un propósito social. Primero, en cuanto al método: el lenguaje no debe ser un instrumento formal, sino que debe emplearse para su uso presente; y cada discípulo debería encontrar su propio modo de expresión.

Actualmente, el desarrollo se tiende a conseguir, no por una relación intrínseca con el sujeto presente, sino por estímulos externos: el afecto o el temor, o sea, por motivos antisociales de competencia. Actualmente en la universidad se sigue mirando por una educación formal, a través de un adiestramiento moral en donde la escuela es en parte formal, que tiene un sistema escolar actual e inviolable, en donde los hábitos representan ideas morales permanentes y no necesarias; pero, justamente en tanto que el sistema escolar es en sí mismo aislado y mecánico, la insistencia en estos hábitos morales es más o menos irreal, porque el ideal al que se refieren no es en sí mismo necesario. Los deberes, en otras palabras, son claramente deberes escolares, no deberes vitales. Si comparamos esto con el hogar bien ordenado, encontramos que los deberes y responsabilidades que el alumno tiene que reconocer y asumir no pertenecen a la familia como una institución

especializada y aislada, sino que proceden de la naturaleza de la vida social de que la familia participa y a la cual contribuye.

Se puede aplicar esta concepción de la escuela como una comunidad moral que refleja y organiza en forma típica los principios fundamentales de toda la vida de la comunidad, tanto a los métodos como a la materia de la instrucción, entonces si la educación es un proceso social que apunta al desarrollo integral de nuestros estudiantes ¿cómo podemos desarrollarlos integralmente si el comportamiento de ellos es receptivo, pasivo e emotivo? ¿Qué podemos hacer para que ellos quieran participar? ¿De qué forma podremos implicarlos en su propio desarrollo?

Dicho todo lo anterior, podemos discernir que para que haya un desarrollo realmente significativo de nuestros estudiantes, deben los docentes cambiar las estrategias o métodos didácticos que hasta ahora siguen utilizando. Es decir, dejar lo métodos tradicionales de la educación y utilizar un método activo para la construcción de su propio aprendizaje. Puesto que es bien sabido, que lo que no se puede asimilar y usar para desarrollar *su* mundo y ampliar *su* horizonte, resultará ajeno para el estudiante. Y lo que es asimilado y usado, ayuda a construir con sus cimientos, cualesquiera que éstos sean, en la mente del alumno y en su corazón.

Para Lonergan la base real del método activo es el sujeto concreto que construye su propio mundo, puesto que no entraña necesariamente actividad externa alguna. Uno tiene que distinguir entre la actividad externa y el método activo en general. En la medida en que la consciencia sea indiferenciada, en la medida en que no pueda haber ninguna captación sin que haya también un acto externo – puesto que la gente tiene que actuarlo de algún modo –, en esa medida el método activo incluirá no sólo el escuchar y el mirar sino también el hablar y el moverse. Asimismo el mismo autor lo explica así: *Una percepción tiene que alcanzar algún tipo de expresión, porque una percepción es parte del sujeto que construye su mundo. Pero en la medida en que la consciencia se diferencie, la expresión no necesitará estar acompañado de signo externo alguno* (2006: 148). Pero entonces, si sabemos que el sujeto aprende desde su interior y desde la construcción de su horizonte, ¿por qué

seguimos dando clases tradicionales, clases “magistrales” en donde los alumnos sólo escuchan, no participan y por supuesto no construyen su propio horizonte? ¿O por qué implementamos métodos “activos” con un rigor técnico en dónde toda valoración humana se pierde y sólo se concentra en la pura comprensión declarativa?

Por esta razón, es necesario entender que la educación concebida como una empresa moral debe tener como objetivo claro el que el sujeto construya su mundo y amplíe su horizonte. El docente a través de su práctica, no debe conformarse con alcanzar ciertos intereses para que los alumnos sólo organicen la información obtenida. Debe ayudarles, además de ampliar sus horizontes cognitivos, apelar a potencialidades más fundamentales, que se representen, es decir, que se desarrollen humanamente para ser auténticos.

Después de todo lo dicho anteriormente, se puede inferir que el desarrollo integral de nuestros estudiantes, y de todas las personas, es el formar hábitos morales adecuados, que puedan dar forma al carácter. La vida moral en las aulas consiste en hacer lo que debe ser hecho, es decir, ejercitarse en actos morales a través de los cuales se logren virtudes, puesto que en la medida que aumenten los hábitos virtuosos estarán aumentando también las posibilidades del sujeto para actuar con autenticidad.

Consideraciones Finales

Capítulo 5

*El ser humano auténtico es aquel
que cumple con los preceptos transcendentales:
sé atento, sé inteligente,
sé racional y sé responsable... enamórate*

Bernard Lonergan
(en Pérez Valera, 1990)

Capítulo V

Consideraciones Finales

Las cosas pueden ser bonitas y útiles, los animales (por lo menos algunos) resultan simpáticos, pero los hombres los que queremos ser es humanos, no herramientas ni bichos. Y queremos ser tratados como humanos, porque eso de la humanidad depende en buena medida de lo que los unos hacemos con los otros.

Savater (2006: 72)

Hoy en día, con los avances tecnológicos, la globalización, los tratados económicos entre países, las situaciones de inseguridad, la competitividad, el desempleo, el uso abusivo de los medios de comunicación, la pobreza, entre otros factores más, las instituciones han asistido a un gran cambio extraordinario y generalizado de su estructura, de su función como sistema universitario. En general, la enseñanza y la toma de decisiones están sometidas a un control más centralizado y mucho más sujetas a consideraciones económicas y gerenciales, existiendo una gran preocupación por aspectos cuantitativos y observables de la educación, generando nuevas formas para el desarrollo de los estudiantes, enfocándose más en la actualización de programas y planes de estudio, en la implementación de nuevos modelos para generar egresados “competentes”, mejorando las instalaciones, realizando campañas con significados vacíos y superficiales y sobre todo... perdiendo de vista lo más importante, los aspectos cualitativos interiores de los egresados y por consecuencia olvidando lo que realmente sucede en el aula y lo que implica el conseguir un desarrollo integral de sus alumnos o egresados.

Ante estos nuevos paradigmas educativos, los profesores encuentran importantes dificultades para mantener el “nivel” solicitado por sus instituciones. No obstante, el efecto de cada uno de los diferentes factores es mayor para unas instituciones que otras, pero por regla general, el profesorado académico tiene que hacer frente a una situación nueva y muy exigente, con los correspondientes problemas de reajuste. Además de los factores anteriores, se tienen otros como el tamaño de las clases, el número de matriculados, el reciclaje de maestros, el menor

número de profesores, las nuevas asignaturas, el dominio de la tecnología... en donde las presiones adicionales proceden, por una parte el estudiante que paga en cuanto cliente y, por otra de los encargados por mantener la financiación de la institución. Apuntando a un descenso inexorable de los niveles de enseñanza, ya que el docente a no tener una seguridad laboral, busca alternativas en otros lugares saturándose de clases para poder tener una seguridad económica para él y para su familia, y sufriendo de esta forma grandes consecuencias para el aprendizaje.

Recordemos que en el pasado, cuando las universidades sólo albergaban a los estudiantes más selectos, por las condiciones culturales y de acceso a la universidad, los métodos tradicionales, como por ejemplo, en una clase magistral seguida por una tutoría, daban la sensación de funcionar bastante bien. Sin embargo, hoy en día, con una población mucho más diversificada en las universidades y con el gran número de estudiantes, estos métodos tradicionales ya no son funcionales, ni adecuados.

Por lo que, esta investigación no trató de dar nuevas técnicas o estrategias para el proceso del enseñanza-aprendizaje, puesto que no existe un método óptimo de enseñanza, así como tampoco maestros óptimos para todo o todos. Sino de entender que la enseñanza es un proceso individual, personal y colectivo, en donde los profesores tienen como tarea primordial: reflexionar sobre su trabajo docente, para revalorar las decisiones que como profesores se toman, en función de sus alumnos, y después de todos los elementos implicados. Porque dependiendo de cómo conciban su labor educativa, a través de la meditación constante, se puede llegar a alguna conclusión acerca de cómo mejorar la persona que son y quizás clarificar y reorientar el rumbo de su propia vida , la de sus alumnos y por consiguiente la de su sociedad.

Nuestra humanidad ha transcurrido sin darse cuenta que el sentido del conocimiento es tenerlo para poder aplicarlo. Estamos enamorados de este hecho. Pero ha faltado considerar o ha estado ausente el sentido de la aplicación de conocimientos que conduzcan a una sociedad más justa o a un hombre más

consciente. El verdadero sentido del conocimiento es tenerlo para aplicarlo en beneficio de los demás y aquí radica también la felicidad del hombre.

De esta forma, cuando el hombre se dé cuenta de la necesidad imperiosa de un educando más crítico y más creativo, de tal forma que por un lado le permita reflexionar los presupuestos subyacentes de lo que piensa y considerar seriamente las consecuencias de sus actos libres hacia los demás, y por otro lado, le potencie para enfrentar por sí mismo los retos sociales: cuando decida ser verdaderamente libre y creativo, ser como Dios y no Dios, el hombre será otra realidad.

Cuando la educación se decida a enfocar sus baterías hacia la promoción de un mundo solidario y democrático empleando métodos dialógicos, cuando la docencia nos vaya llevando a *ser-con-los-otros*, el hombre empezará a ser otra cosa. La formación en valores es sin duda el problema más importante de la educación contemporánea. Una persona vive, decide, en función de sus creencias de tal manera que las creencias de ayer o las de cualquier otra persona, podrían ser irrelevantes para uno mismo. La formación en valores es, sin lugar a dudas, un asunto medular para el hombre. Su importancia es tanta como la asignación de recursos para la paz; la justicia social o la contaminación.

He aquí una de las mayores urgencias educativas de nuestro tiempo: enseñar a actuar, es decir, a elegir, en un momento en el que los contextos son cada vez más complejos, ambiguos y borrosos y está saturada ya la capacidad de discriminación de estímulos y de registro de información. Formar en valores en una sociedad en la que, conforme va desarrollándose, científica y tecnológicamente, está más lejos de instaurar opciones de justicia, de ayuda mutua, de participación en el trabajo y en la cultura, de respeto a la dignidad de la persona y de la real liberación del hombre. Necesitamos con urgencia establecer una pedagogía de la libertad, de la decisión libre y responsable.

Recordemos que los saberes de la ciencia y la tecnología no justifican la vida, no le confiere sentido, para ello son necesarios los valores, las significaciones que damos a la realidad, a fin de que nos sintamos vertebrados por un proyecto vital. Los

proyectos de vida no se verifican experimentalmente; simplemente uno se la juega en ellos. Y esto no es una tarea de la escuela, ni de la universidad, sino de todos.

Educar es una tarea de responsabilidad social, una tarea que nos iguala, que nos hermana y que nos identifica como seres humanos capaces de pensar, de aprender, de crear, de ingeniar soluciones nuevas y, sobre todo, de soñar. Luego entonces, en una Institución Jesuita, el ámbito educativo, en cualquier tiempo, debe ser entendido como un bien de orden y un bien valoral, por los cuales dirija su mirada a la realización de las personas, a través de una ayuda que permita la autorrealización moral. La Ibero debe ofrecer una educación armoniosa de toda la estructura de la existencia humana, debe fomentar en sus docentes el desarrollo integral y no sólo algunas tendencias, –las cognitivas y no las espirituales- o viceversa. La verdadera educación consiste en desarrollarlas ambas y en perfeccionar cada una del modo más conveniente, y éste es el quehacer de la educación moral: *“la coronación de la educación del carácter y de la personalidad”*.

En nuestra sociedad, la moralidad se concibe como algo referido al carácter, la motivación y la conducta, tanto como a la razón. Esforzarse por lograr un carácter virtuoso supone algo más que desarrollar las habilidades del razonamiento práctico, requiere también estar motivado por el sentido que se encuentra en lo que se realiza y tener la necesaria fuerza de voluntad para encauzar los sentimientos y resistir a las exigencias irracionales de los apetitos. Estos son los factores que deben ser evaluadas más en relación con la conducta del agente que con la calidad de su juicio moral. Se trata entonces de integrar razón, voluntad, sentimiento y conducta.

Un elemento fundamental en la educación moral son los sentimientos puesto que en gran medida contribuyen a configurar las actitudes que son verdaderos motores de la acción. Tener buenos sentimientos facilita una firme voluntad para el bien.

Aristóteles propone que el hombre virtuoso está estrechamente ligado a la excelencia de la propia vida. Sólo la persona virtuosa es sabia, prudente, valiente, justa y sólo de este modo puede ser feliz. Y las virtudes se adquieren ejercitándose

en ellas al través de la creación de hábitos. Por lo que, el fin de la educación no es solamente hacer al alumno feliz, como dice Millán Puelles, sino capacitarle para que lo pueda ser: el fin específico, propio y directo de la educación consiste en la perfección de las potencias humanas; pero esta perfección de las potencias exige no sólo la mera posesión de la virtud intelectual. Es preciso, además, que use bien de ella. Y tal uso depende de la voluntad.

En esta concepción educativa no hay nadie que sea especialista en educación moral, todo profesor comparte la responsabilidad de educar en la virtud. Pero esto exige también que el profesor enseñe más con su ejemplo que reclamando una obediencia ciega a lo que dice. La virtud del hombre –dice Aristóteles- será entonces aquel hábito por el cual el hombre se hace bueno y gracias al cual realizará bien la obra que le es propia.

Fomentar en la infancia actitudes altruistas y generosas será el camino que facilite el desarrollo de esas necesarias virtudes sociales y, además, la condición para poder ser libres del condicionamiento de los propios deseos, ya que si uno se libera del yugo de la necesidad, entonces conoce la libertad. Pero se trata de ser libre para los demás, no para uno mismo, siendo así uno acto de fraternidad y no de egoísmo.

Para juzgar rectamente es preciso ser bueno. En la vida no todo es razonamiento. Los discursos no son suficientes para hacernos virtuosos; es necesaria, en cambio, la práctica ejemplar de los valores. Es necesario que el profesor sea consciente de su influjo. Para educar es necesario amar la belleza y el bien.

Y es por todo esto que debemos valorar el papel fundamental del maestro como agente moral en el proceso de enseñanza – aprendizaje de nuestros alumnos. Ya que al ser educador de vocación, se hace una elección por el amor y la solidaridad, como proyecto de felicidad para con los otros. Para conseguir vivir la experiencia y sentirnos amados a través de nuestros alumnos: siendo cariñosos, tiernos, amables, fieles y serviciales; resultando gozoso compartir lo que tenemos, y

procurando mejorar nuestra propia identidad para atraer el afecto de nuestros estudiantes, de los jóvenes con los que compartimos nuestra existencia aunque ello signifique o represente, a veces, una renuncia.

Dicho de otra forma, un maestro no es tal sin un alumno, sin sus alumnos, ser maestro es optar por la fe, por la esperanza y el amor por el hombre y por la comunidad. Porque en la medida que un maestro elige ser artesano de la perfectibilidad humana está comprometiendo sus valores con ciertos ideales, está orientando su vida y la de sus alumnos hacia el norte intangible de un mundo mejor.

Y de todo el panorama anterior, además de esto, ¿qué fue observado en esta investigación?

1. La acción del profesor, siendo persona, está íntimamente relacionada con su manera de ser, con su manera de actuar y de establecer relaciones humanas, así como con la manera de decidir. Recordemos que antes que ser maestro, el docente es ser humano, ya que actúa y decide desde los horizontes de su significado, desde sus valores, desde su ser. La enseñanza es una actividad moral especialmente por dos motivos: 1) porque la enseñanza incluye un tipo de relación entre profesor y alumno, que es en sí misma moral y 2) porque el currículo implica una selección de contenidos y de objetivos de aprendizaje que explícita o implícitamente está haciendo referencia a unos fines. De donde este problema teleológico, del ser maestro, está estrechamente unido al tipo de hombre que queremos formar, en medio de las circunstancias sociales, culturales e históricas que nos condicionan en cada situación. El hombre forma una unidad con el entorno, y el educador debe saber dilucidar ese entorno para ayudar a la persona a interpretarse en la mejor manera posible. Por lo que el educador debe ir proponiendo metas educativas adecuadas, para que cada ser humano sepa ser feliz en el hoy y ahora, en el hoy y el mañana, de acuerdo con los ideales de vida que pretenda vivir.
2. La función de la educación en valores no es sólo instruir y transmitir conocimientos, es formar el carácter a través del compromiso, representado

en actos y formas de valor, a través del florecimiento en la interacción del individuo y el ambiente cambiante, y es ahí, en medio de esto en donde estamos los maestros. Por lo que la participación del profesor en la educación sea necesaria e importante.

3. Las aportaciones teóricas basadas en las perspectivas de Dewey y de Loneragan fueron conjuntamente útiles para analizar aspectos de la dimensión moral en la enseñanza. Sin embargo, no fue operable separarlas para realizar análisis e interpretaciones ya que de una u otra forma los fundamentos fueron enriquecidos con la unión de ambos.
4. La función del maestro es educar, pero para que esta tarea pueda realizarse con éxito es necesario que se cumplan diversos requisitos. Aunque algunos competen al modelo educativo o al currículo, otros a la metodología de enseñanza, algunos más al conocimiento del alumno, sin duda, la eficiencia y el significado del proceso educativo también depende del propio maestro, de sus características personales, de su desarrollo interior, de su educación previa, de su experiencia, de su compromiso y de su salud mental.
5. El maestro pone las direcciones de la educación en el educando para que éste se desarrolle integralmente, se motive, se estudie y se desenvuelva en la vida y para la vida. Recordemos que en la formación humana, el profesor como modelo es algo implícito. La enseñanza se da más “por lo que se hace, que por lo que se dice”, siendo más evidente que la neutralidad es imposible. Aunque sea a través del silencio, el profesor siempre está transmitiendo aquello que valora; siempre está enseñando y sirviendo de modelo, positivo o negativo, para el desarrollo de los valores en los alumnos. La personalidad del docente es un elemento muy influyente en la formación moral, e incluso intelectual del estudiante. Lo cual no quiere decir que el profesor tenga que ser perfecto, pero si honrado y comprometido consigo mismo y con los demás, esforzándose por adquirir esas características propias de quien tiene buen carácter. Los profesores no son conscientes de cómo influyen en la educación en la formación del carácter de los estudiantes ya que estos procesos no suelen articularse ni ser intencionales.

6. La docencia sólo puede ser explicada a través del desarrollo que genera en el interior de sus alumnos. Por lo que antes de tratar de educar a sus alumnos debe considerar cuáles son las necesidades de sus alumnos; y, desde ahí establecer objetivos concretos y reales, reconsiderando en todo momento sus actividades docentes teniendo presente una finalidad educativa más pertinente a las necesidades reales de sus alumnos y de la sociedad en la que viven. El maestro debe lograr que sus alumnos trabajen el conocimiento, no sólo que lo repitan sin entenderlo críticamente. Por lo tanto, un maestro que no cuestiona su propio quehacer, no sólo atenta contra sus alumnos, sino contra la misma sociedad y la cultura.
7. El docente debe reconocer que posee gran parte de la responsabilidad frente a la aparición de las dificultades de aprendizaje.
8. El compromiso del educador es revolucionario, desde la posibilidad de revisión de modelos internos de vinculación con el mundo.
9. La educación es un acto de voluntad heroica que se quiere cambiar, aunque el docente difícilmente pueda cambiar.
10. Aunque cada vez existen nuevas estrategias didácticas no hay atisbos de solución.
11. Nadie puede discutir la gran responsabilidad y compromiso que los docentes deben asumir en el acto de enseñar (aunque muchas veces los alumnos lo hacen). Esta responsabilidad nos coloca en un lugar en el cual las decisiones pasan muchas veces por gustos personales, modas, sentido común, autoridad o cualquier otra causa. Pero lo que aparece a lo largo de toda práctica educativa es la autoridad del docente acerca de qué, para qué y cómo enseñar.
12. La fuerza o motor que empuja a la conquista del aprendizaje, es el reconocimiento de una moral compartida que torna legítima e ineludible las funciones que cada uno de los implicados les toca cumplir: conducir, ser conducidos, y por sobre todas las cosas dejarse conducir.
13. Urge una nueva escuela, una nueva forma de entender y de ejercer el profesorado. Una escuela nueva que promueva y sea garantía real de los

valores, por lo que las instituciones deben estar pendientes del cumplimiento de su filosofía, porque de otra forma son copartícipes de la situación de incertidumbre y engaño en la cual vivimos.

Entonces, con todo lo observado y dicho anteriormente, ¿por qué en la educación se sigue pensando que las clases magistrales siguen siendo la solución para la educación integral en los alumnos? ¿Por qué los maestros no dialogan con los estudiantes? ¿Por qué la Universidad hace caso omiso y no pone en práctica su filosofía humanista con agentes activos?

De aquí a que el reto más importante de los maestros e instituciones sea la renovación de su paradigma educativo, ya que la educación parte del alumno desarrollado y termina en el desarrollo del alumno, teniendo presente su historia y el contexto sociocultural en el que se desempeña y va a desempeñar. No podemos ni debemos seguir haciendo lo mismo en cada semestre. Debemos ayudar a que nuestros alumnos construyan su mundo y amplíen su horizonte.

Recapitulando todo lo anterior, si se parte de que el educar es un acto de amor y de fe y de que la docencia es un servicio del espíritu a la vida, de entrega, de respeto y compromiso, entonces el maestro de acuerdo a estas afirmaciones debe ser una persona amorosa, capaz de amar, de creer y de crear. Un servidor del espíritu y de la vida que con decisiones y actos ejemplares promueve la entrega, el respeto y el compromiso con los demás. Pero, si a la afirmación anterior, acerca del ser maestro, se relaciona con el célebre dilema de Shakespeare “*ser o no ser*”, se obtiene la siguiente pregunta: ¿*Cómo ser*? ¿*Cómo ser un maestro*?

Por esta razón, aunque en este punto se trate de ser un tanto evocativo sobre el conjunto de creencias, convicciones y compromisos que mueven a esta investigación, a través del ser y sentir docente, la pretensión no es establecer un modelo de maestro, como tampoco ofrecer una guía para resolver problemas del proceso educativo. Y, aunque lo parezca, no se pretende invitar al sueño de la utopía, sino a la diurna ensoñación de la acción consciente. El siguiente Credo pedagógico, es una invitación a la reflexión, a una reflexión que por años se ha

realizado, y que en la mayor parte de ocasiones nos ha dejado con más preguntas que con respuestas:

- ◆ Saber enseñar con afecto y cariño.
- ◆ Vivir la experiencia del encuentro con el “otro” que me enseña y del que aprendo.
- ◆ Ver la luz de la vida y la esperanza en los ojos de mis alumnos y de mis compañeros.
- ◆ Regalar una sonrisa y entender que el humor es un amor sin *h*.
- ◆ Entender que ser profesor es dejar de ser profesor y aprender de mis alumnos.
- ◆ Descubrir que en la medida que aprendemos, enseñamos; que en la medida que damos, recibimos; que en la medida en que transformamos y cambiamos el medio concreto, nos transformamos y cambiamos nuestro medio interior.
- ◆ Estar abierto a cultivarse en otras áreas del conocimiento y de los valores.
- ◆ No olvidar el entorno social que nos mueve y motiva para luchar.
- ◆ Asumir riesgos y responder a los retos cotidianos con la mejor actitud posible.
- ◆ Ser profesional es ser cada día mejor.
- ◆ Ser artista, ser poeta, ser creador, ser maestro.
- ◆ Ser directores de orquesta para armonizar la vida en sociedad.
- ◆ Ser brújula y luz, para que los alumnos no se pierdan y confundan su camino hundidos en la desesperanza y la oscuridad.
- ◆ Ser invitado en ciertos momentos privilegiados, para entrar en el alma del alumno, y entenderlos mejor.
- ◆ Ser fuerte y afrontar lo desconocido.
- ◆ Ser humilde para poder aprender de nuestros alumnos.
- ◆ Ser capaz de dialogar, comprender, servir, escuchar para dirigir adecuadamente.
- ◆ Ser renovadores de la esperanza.

- ♦ Ser formador de mentes y de almas para dejar huellas de valor.
- ♦ Ser utopía para cambiar al mundo

Este trabajo es una invitación fundamental hacia la autorreflexión de la moral del ser docente, ayudada de las experiencias y los sentimientos, pero también en un saber racional, para actuar siendo uno mismo, obedeciendo a nuestras convicciones para forjar nuestro carácter. Recordemos que no hay recetas mágicas, pero si tenemos una gran base de conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y no cabe duda de que el uso eficaz de éstas pueden hacer la vida más fácil y satisfactoria para todos los actores que estamos implicados en este camino de autotranscendencia y transformación.

Para acabar esta obra, recordemos que en México hay muy pocos autores que abordan el tema de la enseñanza universitaria, sobre todo en su dimensión moral. Por esta razón, para aquellos que se sientan atraídos por temas como éste, que sientan la necesidad de ser mejores, de entender lo que hacen, y cómo lo hacen para mejorar su práctica como docentes, se les propone, sigan indagando sobre estos temas: sobre las estrategias del profesorado que están directamente relacionadas con el pensamiento del profesor y su conducta; sobre las teorías de enseñanza, para su aplicación correcta, sobre los alumnos, que son coactores del desarrollo de la misma obra; sobre las diferentes visiones o tipos de pensamiento que tienen los maestros para explicar su proceder; sobre la situación del aprendizaje y enseñanza de los estudiantes para tratar de comprenderla. Finalmente, aunque tal vez estos temas no tengan una visión nueva, siguen vigentes por lo que hay una necesidad de enmendar y transformar los procesos didácticos para la promoción de un ser integral.

Referencias Consultadas

*No hay más alentador para la calidad del
pensamiento que el aprendizaje de
perspectivas diferentes para el estudio de
un mismo fenómeno*
Edith Litwin (2008)

Referencias

- Aranguren, J. L. (1990). *Moral española de la democracia*. Revistas Claves, Número 3. Madrid, España.
- Aranguren, J. L. (1985). *Ética*. Madrid, España: Alianza Universidad Textos.
- Ayllón, J. R. (2005). *Diez claves de la educación*. España: Styria.
- Bárcena, F. (1994). *La Práctica Reflexiva en Educación*. Editorial Complutense. España.
- Barradas, M. G. (2004). *La dimensión moral del docente*. Tesina. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Bertely, Ma. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Nancea.
- Blanco, R. (1982). *Docencia universitaria y desarrollo humano*. México: Alambra Mexicana.
- Bravo, A. (2000). *Una introducción a Lonergan*. México: Universidad Iberoamericana.
- Bosello, A. (1998). *Escuela y valores. La educación moral*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Espasa Calpe. Madrid.
- Camps, V (1994). *Los Valores de la educación*. Alauda Anaya. Madrid.
- Cantillo Carmona; Domínguez Ibáñez A.; Encinas Torres S.; Muñoz Ferriol A.; Navarro Conde F.; Salazar Olivas A. (1995). *Los dilemas morales: un método para la educación en valores*. Valencia, España: NAU Libres.
- Corbella; M. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona. Ariel Educación.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético*. Guía para la educación moral. Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Cortina, A. (2004). *Viabilidad de la ética en el mundo actual*. México: UIA Puebla.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. España: Styria.
- Dewey, J. (1959). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. México: Editorial Lozada.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1975). *Moral principles in education*. EEUU: Arturus Paperbacks.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid. España: Ediciones Morata.
- Díaz, C. (2004). *El humanismo hebreo de Martin Buber*. Salamanca España: Editorial Mounier, colección persona.
- Fourez, G. (2000). *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*. Madrid: Narce
- Gómez, Á. (2002). *Una teoría contemporánea de la educación*. Zaragoza, España: Mira Editores.
- González, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid, España: Alhambra Longman.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona, España: Idea Universitaria.
- Hersh, E., Paolitto, D., y Reimer J. (1979). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, España: Narcea, S. A: de Ediciones.
- Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid, España. Morata.
- Kohlberg, L.; Power, F. y Higgins, A. (2002). *La educación moral*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Latapí, P. (2001). *La moral regresa a la escuela*. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. México: Col. UNAM, Centro de estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés t Editores.
- Latapí, P. (2002, 8 de noviembre). *¿Cómo aprenden los maestros?* (en red). Conferencia Inaugural del: Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación. Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente A.C. Disponible en:
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/latapi2.html>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Argentina: Editorial Paidós.
- Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (2001). *Método en teología*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lonergan, B. (2004). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca, España: col. Universidad Iberoamericana y Ediciones Sígueme.
- Lonergan, B. (2006). *Filosofía d la educación*. México: Universidad Iberoamericana.

- López, M. (1985). *El humanismo en la práctica docente*. I. Eficiencia o consciencia. Talachas Académicas 12. México: UIA Golfo Centro.
- López, M. (1999). *Educación personalizante y TRANS-formación docente: una visión reflexiva de la educación desde la perspectiva de Bernard J: F: Lonergan (Tesis Doctoral)*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- López, M. (2002). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas.
- Mardones, J. Ma. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, España: Antrhopos.
- Mardones, J. Ma. (20/06/2005). *La función de la universidad*. Conferencia. UIA Puebla.
- Mayer, F. (2004). ¿Qué es el primate? Hacia una teoría lonerganiana para entender el animal. Disponible en: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014426/014426.pdf>
- Olabuénaga Ruiz, José Ignacio (1999). La entrevista. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 165-189.
- Ortega, P.; Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Ortega y Gasset, J. (s/f). Por qué he escrito el hombre a la defensiva. Tomo IV. Obras Completas, Madrid, España: Revista de Occidente, p. 72.
- Parrilla, A. (1996). *Recursos e Instrumentos Psico – Pedagógicos. Apoyo a la Escuela: Un proceso de Colaboración*. España, Ediciones Mensajero.
- Pérez Delgado, E. (1999). *Psicología moral y crecimiento personal: su situación en el cambio del siglo*. Barcelona, España: Ariel.
- Pérez Valera, J. E. (1990). *El método cognoscitivo de Bernard Lonergan*. México: Universidad Iberoamericana y Librería Parroquial de Clavería, S. A. de C. V.
- Pérez Valera, J. E. (1992). *Filosofía y método de Bernard Lonergan*. México: Editorial JUS.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Nancea.
- Puig, J. (2003). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España: Paidós
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Ediciones El Caballito, SEP.
- Rodríguez, G.; Gil J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España. Ediciones Aljibe.
- Rugarcía, A. (1999). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Trillas.

- Rugarcía, A. (2001). *Los Valores y las valoraciones en la educación*. México: Editorial Trillas.
- Rugarcía, A. (en proceso, (2009)). Decidir con base en valores. Hacia una ética de un sujeto auténtico.
- Savater, F. (1982). *Invitación a la ética*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Savater, F. (2006). *Ética para Amador*. Barcelona, España: Ariel.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de Investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. Wittrock Ed: La Investigación de la Enseñanza. Madrid. Paidós.
- Schmelkes, S. (1998, enero - marzo). *Educación y Valores: Hallazgos y Necesidades de Investigación*. Revista de educación. Nueva Época núm. 4, en red: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4schmelk.html>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. España: Colección Ideología, Pensamiento y Educación.
- Vasconcelos, J. (1924), *Discurso del Día del Maestro*, en: SEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, Tomo III, Núm. 5 y 6, 2º. semestre de 1923 y 1er. semestre de 1924, pp. 859 a 865.
- Woods, P. (1998). Entrevistas. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. pp.77-104.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Yinger, J. (1986). Examining Thought in Action: A theoretical and Methodological Critique of Research on Interactive Teaching. Teaching and Teacher Education. New York: Cambrigde University Press.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Entrevistas y Observaciones

ANEXOS

*Las personas tienen que ejercitar a
lo largo de sus vidas una actitud
de buena disposición para
comprometerse con el mundo*

John Dewey
(en Hansen, 2002)

Codificación de las Entrevistas

Para una mejor comprensión, las observaciones y entrevistas están escritas en forma de guión teatral, los signos o códigos utilizados son los siguientes:

Mtra. = Maestra

Mtro. = Maestro

Ao. = Alumno
(Ao1., Ao2.,... cuando un alumno diferente interviene en la participación)

Aa. = Alumna
(Aa1., Aa2.,... cuando una alumna diferente interviene en la participación)

Aos. = Alumnos

... = Cuando el maestro o la maestra hacen alguna pausa prolongada.

() = Se utilizan cuando se narra alguna acción, suceso y/o comentario.

< > = Se utilizan para citar algún ejemplo escrito en el pizarrón, que sea relevante.

/ / = Se utilizan cuando hay varias intervenciones al mismo tiempo y por diferentes alumnos.

(::☺) = Se utilizan cuando lo que hablan no se entiende.

1ª. Entrevista a Marcos**Agosto 2006****Hora: 17:00 hrs.****Lugar: Su oficina****Duración: 1 hora**

Antes de comenzar con la entrevista, y para romper el hielo, estamos platicando acerca de por qué siempre está sonriendo a lo que él me contesta: existe un neumólogo, que es un buen neumólogo que dice, atención vigilante para nunca enojarse, que es un buen consejo, dice el neumólogo, porque hay muchas enfermedades a causa del enojo (la conversación prosigue).

Yo.- ¿Cuáles son sus grados académicos?

MARCOS.- Yo de primera instancia fui maestro normalista de primaria, entonces mi primera carrera fue, y fíjese que es una cosa curiosa, toda mi formación en algunos aspectos ha sido de medios años, hice medio 6º de primaria; primero y segundo de secundaria enteritos, y se medio tercero de secundaria, y luego hice un año Francia que era equivalente al tercero de secundaria y primero de prepa, y luego dos años tuve pura formación espiritual, y luego regresé a México a mediados de curso de cuarto de Normal, entonces hice medio año de cuarto de Normal. Luego hice medio año de quinto de Normal y me mandaron de profesor a Monterrey, de primaria. Después hice medio año de 6º de Normal y me nombraron profesor de esa Normal de cuarto, quinto y sexto. Entonces, como le digo, mi formación escolar ha sido de medios años, de alguna manera.

Yo.- ¿Y qué, presentaba exámenes, o qué?

MARCOS.- No, pues sí, llegaba al último de medio año, y pues sí presentaba exámenes y ya.

Yo.- Buena táctica para el Doctorado.

(Risas)

MARCOS.- Entonces por eso mi primer título desde maestro normalista, de escuela normal primaria, y luego si uno quería dar clases en secundaria pues se requería tener una maestría, entonces yo también hice una maestría en lengua y literatura española, para ser profesor de lengua y literatura española en secundaria, y a la vez y estaba estudiando, porque me di cuenta al haber estudiado para maestro normalista que había muchas materias de pedagogía que tenían bases psicológicas, y esa fue la razón que me motivo para estudiar psicológica.

Yo.- ¿en qué grado?

MARCOS.- Hice la licencia en la UNAM de principio a fin, entonces, este, la hice en 1960... 61, 62, 63, sí fueron cuatro años, hice la licenciatura en psicología, pero a la vez estaba acabando yo la maestría en lengua y literatura española, de manera, que yo me titulé de maestro normalista de primaria en el 65; de maestro de normalista de secundaria creo que fue en el 66 y de licenciado de psicología hasta el 69, cinco años después de que terminé la carrera. Pero porque andaba en ese tutti, tottun revolution de varias, de ser maestro, de estar estudiando una maestría, de estar acabando una licenciatura, y entonces en el 69 fue cuando terminé mi carrera de licenciatura.

Yo.- ¿Y por qué se dedicó la docencia desde tan joven?

MARCOS.- Porque era la orden religiosa, porque yo estaba en una orden dedicada a la docencia, con los Hermanos Lasayistas, los del Benavente, que fueron fundados para ocuparse de los

niños pobres, en la escuela elemental, en la escuela primaria. Entonces por eso cuando yo estaba estudiando, había la oportunidad para irse a Francia para ser misionero en las escuelas primarias de África, de Asia, de Vietnam, de Madagascar, de Mozambique, entonces a los 15 años decidí irme a Francia para sacar los títulos franceses que me permitieran ser profesor en aquello que era un trabajo colonial ¿no? A las colonias francesas que había todavía muchísimas. Y entonces cuando acabe mi preparación espiritual, me dijeron no, vete mejor a México porque allá se necesitan también misioneros, entonces envés de mandaron a Madagascar, a Vietnam, a Argelia, al Congo belga, pues me vine a México, y entonces ya aquí en México fue cuando acabé la normal primaria, y por eso se francés porque, de los 12 a los 15 estudié francés en México, pero de los 15 a los 18 me la pasé hablando francés, en Francia y en Italia, de manera que a los 18 mi formación en redacción es más en francés, más que en español, entonces por eso no me cuesta nada escribir francés, escribo como si fuera español, y, de hecho, he tenido que aprender a redactar mejor en español, porque en la adolescencia es cuando uno aprende a redactar, digo cuando uno lo hace bien ¿no?

Yo.- ¿Entonces, esta formación espiritual por qué la dejó?

MARCOS.- No, no la he dejado, lo que pasa es que cada congregación, usted oye aquí a los jesuitas ¿no?, que el carisma Ignaciano, que la espiritualidad Ignaciana. Yo entré a una orden religiosa en la que no había sacerdotes, por definición nadie...

Yo.- laicos

MARCOS.- Puros laicos, pero religiosos, que es lo que mucha gente no entiende. A veces para que entiendan les digo que es como monjas pero hombres, las monjas no pueden ser sacerdotes pero pueden ser monjas y pueden dedicarse de educación. Entonces, yo era como monja, pero masculina. Es decir, de una orden que no tiene sacerdote, nadie aspira ser sacerdote, de hecho yo nunca he querido ser del Clero ¿no? Nunca me ha gustado ser clérigo, ni ser sacerdote, ni nada de eso ¿no? Entonces me gustaba que fueran religiosos pero se dedicaban algo útil que era la enseñanza de los niños, y esa orientación a los niños pobres pues era como interesante ¿no? Yo no conocía México, se imagina, a los 15 años yo me fui de acá del país, y claro lee uno, y le hablan de África, luego le hablan de Asia, de Vietnam, y se entusiasma uno ¿no? Y pues vámonos allá a enseñar a la gente de, a escribir, a vivir mejor, pues..., esa era la idea ¿no?

Yo.- ¿Pero como le nació éste interés por querer ayudar al otro?

MARCOS.- No, lo que pasa es que en donde yo estudiaba era una especie como del colegio Benavente. Era un colegio allá de Gómez Palacios Durango, cerca de Torreón Coahuila, y me tocó en suerte de tener un excelente maestro de quinto de primaria, que era un hermano lasayista, entonces era un hombre, no me lo va a creer creo que todavía está vivo, le estoy hablando de 1949-50, más de medio siglo. Y era muy enfermizo le habían hecho cantidad de operaciones, pero siempre estaba contento, tocaba el contrabajo en la orquesta del colegio, era encargado de los internos, había internado, todo mundo lo quería muchísimo, y él nunca se imaginó que a mi me pasara la intención de ser como él. Pero de hecho fue ese ejemplo de él, lo que me motivó a entrar a eso. Era una persona alegre, entusiasmada, espiritual, pero fíjese yo tenía doce años. Estaba acabando quinto año de primaria, yo era enfermizo, tímido, melindroso, casi consentido en mi familia. Yo el segundo de 5, y cuando les dije a mis papás que yo me quería venir al DF para ser como el hermano Navarrete, dijeron está loco, pues si vete, como diciendo éste no va a dudar... y se regresa. Pues ahí fue la cosa, me fui y no regresé. A los 12 años, a los 15 años, cuando yo iba en medio año de tercero de secundaria, había esa posibilidad, entonces en eso sí he sido como... como de tomar mis decisiones ¿no? A mi nadie me dijo, ni siquiera me trabajaron para que yo me metiera de lasayista, yo me metí porque mi gustaba cómo vivía su vida, cómo trabajaba, y lo feliz que era ese hombre con todas sus dolencias, y problemas, y pues vale la pena ser como él ¿no? Y luego cuando, ya estando ahí,

yo oí hablar de las misiones, yo estando ahí, yo mismo me propuse... yo quiero ir a prepararme para ser misionero. Y entonces a los 15 años me fui a Francia, ya me había despedido de mis papás desde los 12, los iba a ver cada año, siempre los quise mucho, sé que mi formación inicial hasta los 12 años ha sido clave en mi formación como ser humano y les estoy muy agradecido, y como cierta nostalgia ¿no?, de que tu vida familiar pues las cortas a los 12 años, tu vida de alguna manera nace un alto cultural, la cortas a los 15 años, a los 18 años regresas, y claro, entonces ese proceso, cuando estábamos nosotros allí en ese en el que llamaban el noviciado, había un hermano que te hacía estudio psicológico, para ver tus ventajas, tus desventajas, tus debilidades, y me interesó lo que él hacía, hacía un test que se llamaba caracterológico, para ver qué carácter tenías, y resultó que yo era un tipo apasionado-frío ¿sí?, (risas) parece contradictorio ¿no? , pero así salió. Y, entonces bueno, todo esto fue creándome un interés por la psicología ¿no? , y luego ya de... como formación como maestro, regrese en 56; estuve medio año haciendo el cuarto año de normal, o el primer año de normal primaria, y luego hice medio año de quinto de normal, y cuando estaba en medio quinto me mandaron de profesor de quinto año de primaria al regiomontano de Monterrey. Estuve un año de profesor, que fue por cierto cuando en ese colegio un muchacho de primaria hizo ganar a Monterrey en la liga infantil de béisbol. Usted ni sabe de eso, 1957... 58 y entonces acabé en el 58 y como ve siempre había esa inquietud, los más amolados, la gente con problemas, el papel del educación, en fin, ya regresé y entonces... como le digo... llevaba medio cuarto de normal, medio quinto de normal hice...porque en esa época empezaron a pensar que, valía la pena sacar títulos universitarios, entonces hacíamos a la vez la normal primaria y la preparatoria, entonces estudiábamos dos cosas al mismo tiempo. Entonces cuando regresé hice mi primer año de preparatoria en medio año y luego en otro medio año mi segundo de preparatoria; acabé en medio año la normal primaria, y me pidieron que me quedara de profesor de mis compañeros, yo fui profesor de sexto de normal, de los que eran mis compañeros en sexto de normal, pero era una locura, porque entre tres dábamos todas las materias de normal y todas las materias prepa, de primer y segundo de prepa, de primero, segundo y tercero de normal. Entonces, claro, es un entrenamiento muy fuerte ¿no? Por que yo daba talabartería, daba encuadernación, daba cálculo, daba física, daba química, daba historia del arte, daba psicotécnica, daba psicología... eran como ocho materias,

Yo.- ¿Y le daba tiempo?

MARCOS.- Pues era que todo el tiempo pues dabas lo que acababas de aprender ¿no? Sí, no era lo ideal, no había mucha gente, éramos tres para todas las materias ¿no? Entonces claro, te abre muchos panoramas eso, casi te formas más tu, que el que tu formas a los otros ¿no? Luego para historia del arte pues me los llevaba que visitar, este, el palacio de Bellas Artes, a visitar sinagogas de ahí del D.F. para que conocieran otro tipo de arquitectura, de acuerdo a otras creencias, pues la catedral, en fin, todo eso. Entonces, mis clases de Historia del Arte eran como en vivo, era el desplazarnos, porque además yo era el chofer del autobús, porque vivíamos en Coyoacán, y las materias, clases eran por donde estaba el Monumento de la Revolución, entonces desde 59 hasta el 63 yo manejaba un camión, de este tipo ADO, con mis compañeros, cada día en la mañana por Coyoacán hasta el Monumento de la Rev. y en las tardes regresaba del monumento de la revolución a Coyoacán, y luego en las vacaciones yo manejaba el camión y me los llevaba del D.F. a Veracruz, o a Acapulco, y pues era una muy buena formación, porque no nada más era una formación intelectual era también un trabajo manual, cambiando las llantotas del camión cuando se ponchaban a medio camino. De hecho, yo aprendí a manejar en uno de esos grandotes, claro cuando base en uno de esos cochecitos parece que has entrado a uno de una feria ¿no? (risas)

Yo.- ¿Y eso en qué año fue, cuantos años tenía?

MARCOS.- Yo tenía... 1900.... Cuando empecé yo de maestro de normal, no de primaria, de

primaria yo tenía, tenía 21 años, cuando yo tenía... 58.... Pues si yo tenía como 23 años.

Yo.- ¿Entonces se fue mucho antes a Francia?

MARCOS.- No, no me fui a los 15 regresé a los 18, de los 18 a los 21 hice todo eso y ya a los 21 fui maestro, desde primaria hasta normal.

Yo.- ¿Qué lo anima a ser profesor

MARCOS.- No, es más, yo no pensaba que iba a ser profesor. Es decir, nunca pensé, este... ¿como te diría?, la docencia y profesorado nunca han sido lo más motivante en mi vida. Sino más bien, era el tener que trabajar en el crecimiento de los demás, y el propio, desde luego ¿no? Entonces, el ser profesor es como una variante, por ejemplo, los años que pasé en la sierra, pues yo no... No fui maestro formal, así... era... claro... teníamos hasta un comité de educación, teníamos reuniones de equipo, teníamos juntas de cooperativas, por eso, lo que es así ser profesor, profesor, profesor, pues no era lo que más me atraía... pues ¿no? Sí, la docencia en el aula... pues ésta bien ¿no? Es una manera ¿no?, pero no es necesariamente la forma de educar, la única ni a lo mejor la mejor, no sé.... ¿no?

Yo.- ¿Pero eso era antes, y ahora?

MARCOS.- Igual, es decir, lo que yo veo es que, ¿cómo te diría?, es interesante pues, trabajar con la gente, oír lo que piensa la gente, tratar de pensar juntos y tratar de entender cómo es el mundo, cómo podemos cambiar el mundo ¿no? para vivir mejor ¿no? O Marcos, lo de ser profesor, de alguna manera toda mi vida he sido profesor, pues, ¿no? Pero no formal, no en educación formal. De hecho yo pienso que soy un mal maestro educación formal, ¿sí?, o Marcos, si no soy un gran pedagogo, no es... como que no es mi carisma pues.

Yo.- ¿Y qué entendemos por mal profesor?

MARCOS.- No, no es que Marcos malo (risas), sino que... como que no... ¿Cómo te diría? Sí es más, mucha gente me lo dice, es que toda tu vida tú has sido profesor ¿no? Pero, de alguna manera la imagen que tengo de mí mismo, pues no es esa porque te digo ya he estado conviviendo con indígenas, formando investigadores para que conozcan su propia personalidad y la puedan transformar. En mis seminarios, por ejemplo en la UNAM, en la UNAM rara vez tuve una aula así con maestros, eran seminarios y en mis seminarios pues era yo y éramos, ocho estudiantes de maestría y doctorado que conversábamos sobre los temas que teníamos que tratar, hablamos de los métodos que usábamos, de lo que uno hacía con los otomíes, lo que hacía otro con los tarahumaras, de lo que hacía otro con campesinos en Guanajuato, y de lo que yo hacía en la sierra con los náhuatl y entonces aprendíamos todos de todos ¿no? Entonces era como lo que llaman aquí clases de asesoría ¿no? Pero así eran mis seminarios en la UNAM, nunca tuve por decir, más de 15 alumnos al mismo tiempo. Y entonces por eso digo que así que yo me no me veo como profesor... bueno, puede ser que si, porque además ya ve que aquí en México los nombres: maestro, profesor, y de hecho yo me metí de los lasayistas, no por lo de la docencia, me metí por lo religioso, porque yo quería pues seguir el camino de los santos ¿no? Es decir, yo quería ser misionero como los que han hecho cosas interesantes por los demás, como San Francisco de Asís, como Santo Domingo de Guzmán, como san Ignacio de Loyola o como santa Teresita del niño Jesús ¿que qué hacía? Pues no hizo nada, era monja de un convento y es la patrona de las misiones ¿no?. O como la madre Teresa de Calcuta, por eso la admiro mucho ¿Ella fue profesora? Pues no sé, digo, yo creo que, le enseñó mucho el mundo, ¿no? y además era muy ignorante, de muchas cosas. No le conté que cuando ella era..., yo la conocí precisamente estando en Roma, la traté por primera vez ahí, luego la traté acá en México. Y luego cuando la UNAM me mandó a un intercambio entre India y México y me dijo, dinos ocho, diez lugares a donde quieras ir, tú escoges, adonde quieras ir, y hacer lo que tu quieras hacer, porque ese es el intercambio ¿no? Entonces México te paga el viaje de ida. Tu

llegas a la india y la India se ocupa de ti, de lo que comes, de donde te alojadas, de dónde vas y qué haces. Entonces yo puse en el listado de cosas que quería ver a la madre Teresa de Calcuta, ¿y porque la quería ver? Pues que ver a una señora que el mundo no le pone obstáculos ¿no? Ella ya había conseguido, pase en todas las líneas, ¿por qué? Pues por lo que ella hacía entonces No era por su cara bonita ¿no? Ya ve ese chiste que cuando alguien pidió conocer a la mujer más buena del mundo, pues le pasaron a la madre Teresa de Calcuta (risas)

Yo.- Bueno y regresando a sus grupos de la Ibero... ¿por qué de lasayista acabó como jesuita?

MARCOS.- Bueno, no, no, no, no porque fíjese eso es lo interesante, de cómo lo marca a uno la trayectoria de vida, porque precisamente en la espiritualidad lasayista. Lo más importante es lo que llaman espíritu de fe. y el espíritu de fe es eso hacer las cosas sin esperar resultados inmediatos, y de hecho ya está en la sierra un el libro, que ni siquiera fue escrito por un lasayista, decía una cosa muy bonita: la esperanza surge de la quebrantada condición humana. La esperanza para el mejoramiento humano no nace, nace, de la quebrantada condición humana, y antes decíamos los indígenas no son ricos, no son poderosos, no son prestigiados pero tampoco son virtuosos, porque la virtud es como el poder, como el prestigio, como el dinero ¿no? Y entonces eso siempre nos decíamos: la esperanza, las cosas se van a mejorar, el mundo va a cambiar, el mundo se va a volver más fraterno, por qué de esta humanidad quebrantada que no es poderosa, que no es prestigiada, que no es rica, que no es virtuosa de ahí surge la esperanza humana. Entonces, claro, cuando tienes esa motivación, pues digo ¿qué te detiene, no? Es decir...

Yo.- ¿y a veces no se desmotiva?

MARCOS.- Bueno, te cansas, o te enojas, yo es más fíjese, yo más bien no me deprimó, yo me enojo. Cuando veo que las cosas no salen bien, que hay obstáculos, por eso tal vez, mi neumólogo que es un buen psicólogo me dice: atención vigilante, no enojarse ¿sí?, entonces mi condición natural es enojarme, no deprimirme.

Yo.- ¿Entonces por eso siempre está sonriendo?

MARCOS.- (Risas) No, por eso... ¿sí?... no por eso, sino más bien porque estoy convencido de que la esperanza surge por los seres humanos.

Yo.- ¿y qué es lo que espera de los seres humanos, de sus alumnos?

MARCOS.- A mí me encantaría que... estudien... que aprendan.... que se vuelvan disciplinados, pero a la vez que sujetos autónomos, que tomen sus decisiones, que crezcan, que sean felices finalmente ¿no? Dentro de lo que es la vida humana, por eso, el otro día me entrevistaron y me acordé de usted, porque me preguntaban de ¿cómo debe ser un egresado de la Ibero? Entonces yo decía, lo que distingue, lo que debería distinguir, porque no siempre así es, un egresado de la Ibero es que siempre está en una búsqueda permanente, de una postura ética frente a placeres y dolores, alegrías y tristezas, ¿lo ve? Siempre en la búsqueda de una postura ética ¿sí?, yo puedo estar triste ¿no? Una postura ética es decir, una postura ética quiere decir, realización de valores me gusta esa definición de Tere Yurén, Eticidad, Eticidad es realización de valores.

Yo.- ¿Entendidos los valores cómo...?

MARCOS.- Bueno, como lo mejor, como lo más apropiado para la naturaleza humana, y ya ve que en eso hay cantidad de.... y siempre estoy leyendo, por ejemplo un autor estoy leyendo últimamente es Espinoza, porque dice que, una cosa que es muy controvertible: que la libertad no es producto de la voluntad. Él dice que la libertad es producto de darnos cuenta de la necesidad. Él es un autor muy nacionalista, entonces dice que la verdadera libertad es ser suficientemente inteligente para darnos cuenta de las cosas necesarias, porque somos seres humanos, somos seres de necesidad, estamos contruidos y estamos condicionados y limitados

por la necesidad, pero la verdadera libertad está en darnos cuenta de cuáles esa necesidad, porque entonces tomamos las decisiones adecuadas de acuerdo a la necesidad, pero no porque yo tenga una voluntad fuerte, y yo diga ahora me voy a portar bien ¿sí? Es una postura bonita, es una postura interesante, que a muchos no les gusta porque reduce la libertad a la necesidad y en muchas posturas filosóficas está la libertad y la necesidad, por eso alguno dice hacer de necesidad virtuosa. Así son las cosas, bueno... asumámoslas y volvámosla virtuosa. Me dan un trabajo que no me gusta, pero bueno.... hagámoslo que me guste... pues... hacer de necesidad virtuosa. Que es mucho la idea de... y de hecho Espinoza es mucho como san Ignacio porque Espinoza dice que para conocer lo que es bueno y malo hay que guiarse por los sentimientos. Que es todo el discernimiento Ignaciano, la consolidación y la desolación. Entonces, bueno, hay muchas maneras de ver y muchas maneras de pensar, y yo todo el tiempo estoy leyendo un autor, otro autor, claro mi campo de contenidos como les digo los muchachos es en la psicología ¿no? Y cuando haces psicología científica no filosófica, no artística, lo que tienes que hacer es ¿qué hay?, ¿qué está pasando?, ¿qué sucede?, o sobre una base empírica, no ser empirista, o sobre, no pensar que lo único es lo que existe ahí afuerita ¿no? o se tipo Skinner ¿no? Pero sí ser empírico, o sobre, las partes de algo concreto, no inventes... pues, y a partir de esa base empírica, razones reflexionas, analizas, y de acuerdo a eso concretas conocimiento ¿sí?

Yo.- ¿Y bueno, entonces con todo esto en donde la docencia suena muy bonito cree que se logre algo con los muchachos?

MARCOS.- Sí, yo creo que sí, poquito a poco... luego uno se vuelve muy ambicioso, a veces yo quisiera de tener 45 alumnos, bueno que tratan de hacer el esfuerzo en su búsqueda permanente de una postura ética frente al dolor que es leer, cosas que parecen absurdas, o mal, o que yo no entiendo nada porque no tengo la cultura necesaria para leerlas, pero que hacen el esfuerzo ¿no? Y ese esfuerzo que hacen, los hace crecer, y estudiar los hace crecer, por eso yo digo, en la escuela no se trata ni de aprender, ni de enseñar, si todo mundo nada más se dedica solamente a aprender y a enseñar está perdida la escuela, tienen que meterse a estudiar maestros y alumnos, maestro que no estudia pues repite, repite y repite. Alumno que no estudia pues ni repite, no aprenden nada, entonces, claro, yo que soñaría... pues sería padrísimo ¿no? que es lo que pasa cuando vienen las muchachas al verano de investigación científica. Son estudiantes escogidas por la academia mexicana de ciencias con promedios altos que han pasado entrevistas, que como merece les dan una beca de 5000 pesos por dos meses, para irse a pasar dos meses a aprenderles las mañan a un investigador que tenga reconocimiento de que sabe algo ¿no? Y que pueden aprender algo con él. Entonces me escribieron 25 estudiantes de ciudad Juárez, de Mérida, de toda la República.

Yo.- ¿Y Usted las selecciona?

MARCOS.- No, las selecciona la academia mexicana de ciencias academia decide a quienes les da las becas, a quienes envían y me las envían.

Yo.- ¿Con cuáles requisitos?

MARCOS.- Pues con esos, que Marcos de los últimos semestres, que tengan buen promedio, pasar entrevistas, y escoger, ellas escogen al maestro con el que quieren irse. O sea la Academia Mexicana de Ciencias les manda un librote donde estamos, no quiero exagerar pero habemos aproximadamente, como 1000 investigadores nacionales de todas las ramas de saber, y ahí dicen a qué se dedica uno y en mi presentación pues ahí dice que yo hago psicología social comunitaria, que he trabajado en comunidades indígenas, que soy profesor universitario y entonces ellas leen de todo eso y pensando el futuro en su profesión dicen pues me encantaría pasar dos meses con fulano de tal ¿no? Para aprenderle algo ¿no? Yo les digo que vienen más aprender más mañan que otra cosa ¿no? De cómo hace uno las cosas, entonces, por eso les

digo, si quieren métanse a mi clase. Ahorita no han ido porque están haciendo sus pruebas, mire qué bonito se están apoyando en sus investigaciones, entonces cada una tiene su investigación están apoyando a una que está estudiando ahorita las conductas de mujeres con cáncer de mama y se van al ISSSTE a hacer esta observación y otra tiene una investigación sobre bienestar social y escogió cinco pruebas psicológicas y las está aplicando y sus siete compañeras la acompañan y la ayudan a aplicarlas, y se hace comunidad, se hace un ambiente muy bonito entre ellas y conviven y aprenden de mí tampoco las tengo todo el tiempo detrás de mí ¿no?

Yo.- ¿Bueno y con todo esto usted continúa diciendo que no es docente y tampoco investigador?

MARCOS.- No... (risas) No, no digo que no sea periódico como que, o sea... sí cierta como que la vida lo que dice Espinoza la necesidad, la vida te va orientando y como le dijo Jesús a San Pedro llegarás a una edad en la que otro te ceñirá. O llegas a una edad en la que otro te dice qué vas a hacer, no lo que tú quieres hacer, y luego resulta que eso que tú no querías hacer es lo que tienes que hacer. Que es lo padre ¿no? Entonces, nunca pierdes, es decir primero la esperanza, la motivación viene de la humanidad, de la gente cómo es, y la tomas cómo es, necesidad, otra vez ¿no?

Yo.- ¿Y si es una persona completamente negativa que no pone nada de sí?

MARCOS.- Pues ves qué puedes hacer ¿sí? Y si no puedes hacer nada, todavía puedes desmotivarte bien, y como ya ves que en psicología social hay un fenómeno que se llama la atribución, que lo que tú piensas de la gente, influye en la gente, entonces yo simplemente a veces les digo... digo...yo veo a una señora que va a vender tortillas... que le vaya bien, que venda sus tortillas, nada más lo pienso, ni de digo nada. O llegó y veo a los que están en la caseta y pienso que aburrido es estar todo el día aquí en la caseta nada más dando el papelito y siempre sonriendo, porque además les piden que siempre estén sonriendo, yo digo pues este señor tiene mucho mérito, o yo veo a doña Alicia, que anda todo el tiempo trajinando, pues claro, yo le doy con mucho gusto un beso cada mañana, porque veo que es gente que hace lo que tiene que hacer, que lo hace con gusto y que no se está quejando todo el tiempo. Bueno y si se queja también...pues quejarse es de humanos ¿no? Pero le digo a lo mejor soy un optimista incorregible, porque pienso que el ser humano siempre puede salir adelante, seguir adelante, y cuando alguien se quita la vida, por ejemplo el suicida, que es horrible y cuando ves a una gente que tiene todo, que tiene todo, que se puede pagar e ir a un psiquiatra a Houston y que regrese de Houston a su casa y que en su casa se da un tiro, cuando tiene todo el dinero del mundo y ha tenido todas las oportunidades pues te preguntas ¿qué está pasando? ¿Qué pasa por esa cabeza del ser humano que se disecciona tanto de la vida que lo mejor que puede salirse de la vida, pues? y tratas de entenderlo ¿no? es complicado...

Yo.- Bueno Maestro, ya para no quitarle más tiempo (No me deja proseguir)

MARCOS.- Creo que ya he hablado de otras cosa que a lo mejor no le sirven....

Yo.- No maestro, no se preocupe, me ha contestado directamente meses preguntas, ahora para terminar me gustaría....

MARCOS.- Ahora, yo le quiero decir una cosa, yo soy como todos los seres humanos bueno y malo, ¿sí?, me enoja, hago mis caprichos, me enterco en algunas cosas, como le digo a Memo, yo soy un anal anárquico, o sea me gusta ser cumplidor, pero en el momento en el que me puedo quitarme de encima leyes, reglamentos, encajonamiento, van pa fuera.

Yo.- ¿Pero no se venga de las personas?

MARCOS.- No, pero si soy medio resentidón a veces.

Yo.- ¿Con los alumnos?

MARCOS.- También, siiii...

Yo.- ¿Y qué les hace?

MARCOS.- Trato de procesarlo. Por ejemplo, hay un alumno ahorita, que no toma notas, porque dice que tiene muy mala caligrafía ¿no? Pero que dice que está muy atento, entonces yo trato de pensar ¿será flojera? ¿Será que quiere sentirse diferente a los demás? Será lo que Marcos, pero ve, lo voy trabajando. Entonces entra la cosa, de que no, no, éste no me debe ganar. Lo voy a tener que obligar a que escriba. ¿Me entiende? Pero ya es una postura como desafío. Lo voy a tener que poner en una mala posición para que se eduque, pero entonces uno analiza sus motivos, a ver a lo mejor es un muchacho muy autónomo y que tiene el valor de decir yo no voy escribir nada aunque usted lo diga, porque yo lo voy a aprender de otra manera... entonces ¿ves? eso es lo que yo llamo...la búsqueda permanente de una postura ética frente a todo, lo que te genera tristeza, lo que te genera el resentimiento, lo que te genera envidia. Nadie reconocemos que somos envidiosos, porque eso lo peor, reconocer que eres envidioso es como reconocer la superioridad de alguien ¿no? Y Lucy (::☺) que en la directora de la facultad de psicología dice que nunca podría estudiar la envidia porque no hay envidiosos, nadie se quiere reconocer. No, por eso le digo, yo creo que todos los seres humanos tenemos pros y contras ¿no? Pero yo digo que lo típico está en esa búsqueda permanente de una postura ética, que se va logrando ya después te qué pasa por esto, y sabes después cómo manejarlo ¿no?, cómo enfrentar esa dificultad. Lo que yo digo cómo trabajar con nuestros demonios interiores, porque tenemos demonios interiores y no salen de repente ¿no? La ventaja es que también tenemos ángeles interiores ¿no? (risas) Edgar Moren (lo señala en una foto) que me lo está presentando Alain Touraine, un tipo extraordinario, muy sabio, este cuate ha aprendido ética increíblemente. Le recomiendo su último libro que se llama ética, y él presenta dilemas, cómo hay veces circunstancias en la vida en que Marcos realmente se te dificulta mucho tomar una decisión. Porque están muchos elementos a favor y muchos elementos en contra y cualquier decisión que tomes va a afectar y no va ser tan fácil ¿no? Y pues yo digo que de alguna manera vas creciendo un poquito en sabiduría ¿no?, y eso es un poco la eticidad ¿no?, y lo que dice Adela Cortina me gusta mucho, las religiones son proyectos de felicidad, pero por otro lado están derechos y deberes, y es por eso que le digo al que ser un poco anal ¿no? Respetuoso de las instituciones, de los reglamentos, y no hacerle mal juego a un coordinador que te está pidiendo que metas a blackboard tu programa de estudios, que no te va a servir para nada, pero simplemente lo haces para darle gusto al coordinador y te meta en la lista de los que ya cumplieron, y que se fomente que otros no cumpla ¿no? ... pero luego, ni tiempo hay. Entonces, postura ética permanente pero frente a todo, al dolor y al placer, porque también luego somos malos para el placer, luego no tenemos buenas posturas éticas frente placer, y eso hay que aprenderlo también, también frente al dolor, también frente la tristeza, pero también frente la alegría ¿no?

Yo.- Bueno Maestro ahora sí, para finalizar, me gustaría decirle una palabra y que usted la relacionara con la primera que se le ocurra:

Yo	Maestro MARCOS
1. Educación	Crecimiento
2. Maestro	Mediador
3. Valores	Conceptos abstractos que hay que llevarlos a la vida
4. Formación Humanista	No me gusta mucho el término, yo preferiría simplemente formación,

- porque hay muchos humanismos deshumanizadores y la historia está ahí para probarlo.
5. Docencia Un trabajo de compartir, que yo lo veo más que nada, en compartir estudio, estudia de alumno estudia el maestro y es ahí en donde viene el famoso proceso de enseñanza-aprendizaje, pero importante no es, como se decía antes, que la enseñanza, ni tampoco el aprendizaje, lo más importante es que tanto el uno como el otro es que estudien
6. Alumnos Alumnos es otro término tradicional ¿no? Quién es alumno y quien es maestro? El alumno se supone es el que recibe, es el está ahí para aprender entonces yo digo que alumnos son, habitualmente o muchas veces, personas de menor edad, con menor experiencia, pero con deseo de formarse, con deseo de crecer, y que eso hay que fomentar ¿no? O sea de alguna manera que, lo que el viejo por viejo, o por experiencia, o por razonamiento sabe, se lo comunique, pero que se lo comunique estando consciente que el otro también le puede comunicar ¿no?. O sea, no hay alumno- alumno. No hay alumno que de alguna manera no enseñe, y no hay maestro que de alguna manera, y que ojalá ¿no?, aprenda.

Yo.- Púes Muchas Gracias. ¿Desea agregar algo más?

MARCOS.- Púes de Nada ¿Y dime qué salen de estas observaciones.

2ª parte de la Entrevista al Maestro Marcos

Fecha: Noviembre 2006

Lugar: Su Oficina.

Duración: 40 minutos.

Nota Aclaratoria. La siguiente entrevista corresponde a dos terceras partes de una entrevista realizada al Doctor Marcos Almeida, ya que la 1ª parte de esta fue borrada accidentalmente de los archivos que se encontraba guardada. Aún así la esencia de la entrevista fue recuperada en su totalidad.

Marcos.- (...) y algunos porque decían que las lecturas son mis difíciles, algunos porque no les no les interesa la psicología social, les interesa la psicología clínica... o sea, púes en eso hay muchas razones ¿no? , pero en general no son muchos que dicen que no les gusta ¿no?, una cosa es que no les gusta estudiar, no les gusta leer y no les gusta ninguna clase y una que en particular que por el maestro, o por los contenidos, te digan que no les gusta. Tal vez si hubieran más oportunidad que te dijeran cosas, púes las dirían ¿no?, porque luego en las evaluaciones, por ejemplo ahorita estamos reformulando el cuestionario de los maestros, púes si haces muchas preguntas, pero en las preguntas van muchas respuestas, ¿no?, el tipo de cuestionario condiciona las respuestas muchas veces ¿no?

Yo.- ¿Usted piensa que en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay alguna estructura ideal, para que los alumnos focalicen, aprendan, más rápidamente..., reflexionen...?

Marcos.- Yo creo que no la hay...

Yo.- ¿No?

Marcos.- Una estructura común ideal, no, no creo... no. Hay muchos autores que te presentan estructuras ideales, pero hay como cuarenta, cincuenta o cien y cada uno dice que su estructura es la ideal...

Yo.- ¿Y la suya?

Marcos.- Pues la mía es la que le he dicho a través de este diálogo, o sea, pensar que alumno lo que requiere es, bueno... viene a la universidad... bueno... mi pregunta es a qué viene ¿no?, y a qué vendo yo, a qué venimos los dos, a entender mejor el mundo, y entendiendo, y la palabra entendimiento tiene un pensamiento sumamente profundo ¿no?, entendiendo al mundo y tratar de mejorarlo, y tratar de mejorarlo para uno, para los demás y también para toda la sociedad ¿no?, y por eso yo pienso que eso se trata eso...

Yo.- ¿Bueno, y en ese camino del entendimiento a mejorarlo, existe algo intermedio en esta estructura, o no?

Marcos.- Si pero eso va variando, o sea... a mí cuando me dicen si habría un esquema así que... yo pienso que no lo hay. Eso de atender, entender, juzgar y decidir es un esquema, pero como ese esquema hay muchos otros ¿no? Hay el esquema de reforzar, modelar, atribuir, amar que es el que más sigo ¿no?, pero nunca he estado pensando en esquemas ¿no?.

Yo.- ¿Amar es el principal?

Marcos.- Si... pero son muy... ¿cómo le diría?... muy complejos, muy diversos, depende mucho de la persona ¿no? O sea, como usted me decía, ¿y cómo amo a mis alumnos?, pues lo amo uno en lo concreto, ¿no?, es una parte en pensamiento, es una parte en sentimiento, es una parte acción, entonces cómo piensa, cómo siente y cómo actúa un maestro que ama ¿no? Pues que piensa..., pues trato de pensar que son unos muchachos que están ahí, que valen la pena, que son seres humanos interesantes, entonces piensa uno, tengo ahí 47 oportunidades de lo que se dice influir positivamente en sus vidas ¿no?, y los tengo corto tiempo, poco tiempo, entonces uno es impaciente porque quisiera que todos crecieran pronto, rápido, les cayeran muchos veintes y fueran muy felices ¿no? Entonces, eso es el pensamiento. Del sentimiento es el agrado de estar con ellos, este... es una sensación finalmente amorosa ¿no?, de que no estás ahí a regañadientes, no estás ahí porque tienes que estar ahí, estás ahí en relación con unas gentes que son amables. Eso quiere decir amable, que son dignas de ser amadas ¿no?, entonces yo eso yo pienso que son... y claro, lo que te da pena es que tienes poco tiempo, poca atención personalizada, poca oportunidad de tomar en cuenta las condiciones de cada uno y ahí es donde está el problema porque... cómo vas a atender, cómo vas a saber qué problemas tuvo el día anterior, que no leyó la lectura el muchacho porque como el otro día que me tocó ver llorando a una... y le digo y qué pasó, parece ser que el novio la dejó, parece ser que la mamá se enfermó... nunca sabes ¿no?... y pues actúas claro delante de 47 personas, pues no puedes estar pensando en cada una de ellas qué les está pasando... pero, de alguna manera si vas intuyendo y te vas dando cuenta. Por ejemplo, esos alumnos que no leen, que no estudian, que están ahí esperando pues para que le den el título ¿no?, que son los que más tristezas te dan, que luego son los que van a ser más exitosos en la vida, exitosos en el negocio, en tener una buena casa... en... hasta exitosos en eso, pero, tú no ves que se vayan a desarrollar de la mejor manera posible ¿no?.

Yo.- Sobre este asunto, usted tenía en este curso un alumno que no le gustaba leer, al principio del semestre ¿ya logró motivarlo, o sigue igual?

Marcos.- eh... no lo sé...

Yo.- Tampoco escribía ¿no?

Marcos.- No, incluso hubo un alumno en el curso que me dijo que él no iba a hacer exámenes escritos porque su letra es horrible y usted no va a poder leer. Entonces, claro, que bueno que me advirtió, cuando vino el examen digo que no hay excepción. Todos me van a contestar el examen por escrito... y me lo contestó por escrito. O sea que, tampoco me voy por la finta de lo que me digan ya es así ¿no? Y ese alumno es más... se ha mejorado, hace buenos ensayos, tiene habilidades desarrolladas, sacó siete en el primer examen, sacó ocho en el segundo, pero sigue sin leer, o sea está atento en clase, está atento a lo que opinan sus amigos, o sea, está aprendiendo, pero no está desarrollando una habilidad clave universitaria ¿sí?, que le va a hacer bien a lo largo del tiempo.... Y se va a seguir así y vamos a seguir teniendo a una bola de gente que dizque pasaron por la universidad, con bastante poca cultura y pos eso somos un País cómo somos... Un País en donde las elites, son bastante incultas, y como son bastante incultas tienen poca capacidad de una buena reflexión y por eso como País no avanzamos, porque tenemos elites poco bien preparadas. Elites poco reflexivas, elites poco analíticas y qué es lo que pasa eso... pues que sí, pueden ser buenos para los negocios, pueden acumular riqueza, es más las acumularán y sin ninguna preocupación de lo que pase con los demás, porque no tienen la sensibilidad ética que te desarrolla la capacidad de reflexión y la capacidad de la crítica, y la capacidad analítica, y la capacidad de autocritica sobre tus propios comportamientos. Esa gente se puede seguir ahí y hasta pueden sacar menciones honoríficas, pero la formación fue de mala calidad.

Yo.- ¿Usted qué considera que sea más importante la formación intelectual o la moral?

Marcos.- Es que yo no pienso que se puedan separar ¿no? O sea yo no me imagino cómo alguien que tenga, que tenga una excelente formación moral y una muy deficiente formación intelectual ¿sí?, lo cual no quiere decir que la inteligencia sea la voluntad, pero ve, todas esas son separaciones que hicieron desde Aristóteles ¿no? ¿Dónde está la inteligencia? ¿Dónde está la voluntad? ¿No? Pues si podemos imaginar y los neurocientíficos ahora están descubriendo que muchas de esas cosas, a lo mejor, hasta pueden estar situadas a niveles de nanociencias ¿no?, pero yo lo que pienso es que... formamos un todo, una totalidad. Ahora, es donde viene la... como diría la individualidad. ¿Cómo se combinan todas estas cosas en una persona?, entonces, ¿a qué le doy más importancia, a la formación intelectual o a la formación moral? Pues yo pienso que si yo les doy una muy buena formación intelectual, les estoy dando la oportunidad de una más de una más, de más calidad, formación moral ¿no? y no porque me interese más la formación intelectual, sino porque haciéndolo eso, que si yo formo una serie de tontos, y con mucha capacidad de decidir ¡hijole! ¿a dónde vamos? ¿no?

(Se cambia el cassette y fuera de guión el maestro continúa hablando)

Marcos.- Unos me dicen ya no des en licenciatura, como das en maestrías y en doctorados... ya... este...porque mientras más jóvenes yo estoy convencido de que púes tienen condiciones donde hay que empezar ¿no?, y luego van adquiriendo malos hábitos, que como usted decía, y sí, le doy mucha importancia a la formación de hábitos, o sea, de facilidad. Hábito entendido así, como una facilidad adquirida por un ejercicio, por un esfuerzo que es la vieja definición de las virtudes, que son los hábitos.

Yo.- Ya maestro para casi terminar, ¿Cómo se define usted como persona?

Marcos.- ¡Ay, caray! ¿Cómo me puedo definir cómo persona? Si, yo soy un ser humano común y corriente, que he tenido una cantidad de oportunidades de crecimiento, que me han llevado a ir elaborando mi trayectoria, de una manera de que una cosa me lleva a otra y a otra y que pues yo siento que de alguna manera, siento que mi vida se ha ido enriqueciendo paso a paso ¿sí? Entonces, yo no sé, y eso es lo que me preocupa ¿no?, ¿por qué yo he tenido esas oportunidades y por qué mucha gente nos las tiene? ¿No? ¿Y qué podemos hacer para que, esa es la utopía, para que todo mundo las tenga? ¿No? Oportunidades de crecimiento, oportunidades de sentirse bien, de sentirse valorado, de sentirse querido, de sentirse apreciado... porque yo creo que eso es importante, porque eso lo construye a uno ¿no? y, pues soy una persona que trata de dar un poco de lo que ha recibido, que luego es difícil pues, cómo que uno a veces quisiera dar más de lo que puede dar ¿no? Por las limitaciones de la vida, por las limitaciones del tiempo, por..., bueno por toda la condición humana ¿no? Bueno, como que soy una persona que trata de ser realista en ese sentido de enfrentar la propia realidad, de no hacerse ilusiones de lo que uno puede y de lo que uno no puede... algo que me decía desde muy niño mi mamá, tú no eres ni más ni menos que nadie, como que era muy importante eso. Ni más, para que no ande uno sintiéndose más de lo que realmente uno es, pero tampoco menos. Si, o sea por eso le digo que mi definición más clara es soy un hombre común y corriente ¿sí?

Yo.- ¿Se considera auténtico?

Marcos.- Es que es otra palabra que me hace ruido ¿qué cosa es ser auténtico? Pues tal vez sea eso, ser uno mismo ¿no? Yo pienso que estoy en ese proceso de llegar a ser lo que soy, es decir, eso es lo que dicen.... La buena terapia, el buen psicoanálisis hace, no que la persona se vuelva otra, sino que la persona llegue, ellos dicen, a la soberanía de su persona. Al despliegue de la propia individualidad, entonces yo ¿cómo le diría?... más bien estoy agradecido con la vida, estoy agradecido con todo lo que me ha sucedido y todo lo que he hecho que me suceda, porque en realidad, este..., muchas cosas no han sido nada más a ver qué me pasa ¿no? Sino que en la vida pues tiene uno que ir de alguna manera definiendo paso, rumbo y destino ¿sí?

Yo.- ¿Se visualiza haciendo otra cosa, diferente a la que hace? ¿Alguna vez lo ha hecho?

Marcos.- No, es decir, por eso lo que le digo ¿no? como que el paso, el rumbo y el destino uno lo define, entonces, bueno que yo me dedicara ¿a qué?, que yo me volviera escritor, por ejemplo, o que yo me volviera empresario, que digamos ahorita me jubilo, tengo algún capitalito por ahí... pongo mi empresa, pues no, no me veo realmente, no, no, no veo que vaya a hacer ¿no? Entonces, yo pienso que de alguna manera, hay condicionamientos, que es bueno que los haya ¿sí? ¿Cómo le digo? Que una vida es una vida y es una y es única y es irrepetible, no es imprescindible, pero es irremplazable y creo que lo que he ido haciendo..., hasta me dicen muchas veces es que tú has sido maestro toda tu vida ¿no? Me cuesta visualizarme así porque nunca me he pensado maestro, pero es interesante cuando alguien te lo dice desde afuera ¿no? Como que empiezas a... y eso ayuda también, reconocer lo que los otros te dicen ¿sí? No aferrarse a la imagen que uno tiene de uno mismo, porque finalmente uno se crea una imagen de uno mismo, pero muchas veces esa imagen es creada por los demás eso también hay que ser claros ¿no? La idea que uno tiene de uno mismo es la idea que te han ido forjando a lo largo del tiempo todas las personas con las que has estado en relación, y algo evidentemente tuyo ¿no? Una cosa que ha sido importante en mi vida es eso, tomar mis decisiones... yo, escuchar, atender, entender (se ríe) ¿sí?, pero finalmente el que decide... con todos los condicionamientos que eso tampoco me hago ilusiones ¿no?, condicionamiento de tipo físico, de tipo geográfico, de tipo histórico, este... y entonces yo creo que lo importante es dónde uno está, en dónde uno nace, en dónde uno vive ... hacer lo mejor que se pueda, y por eso le digo la postura ética ¿no? y muy buena pregunta ¿no? ¿Qué es eso de una postura ética? Es una postura de buscar en todo,

lo que sea posible de bienestar de la humanidad y de uno mismo ¿no? Bienestar y Bien ser... digo que...las palabras siempre son cortas ¿no?

Yo.- ¿Para usted que es lo más importante, sus acciones o el sentido de sus acciones?

Marcos.- ¡Ay Caray! (se ríe). Otra vez... púes yo no hago la distinción ¿no?... es decir, yo pienso que las acciones, así una acción sin sentido... este... me cuesta pensarlo ¿no?, como que el sentido va ligado a la acción...

Yo.- ¿Antes o después?

Marcos.- (Se ríe)... Antes y después... antes, durante y después ¿sí? O sea el sentido... cómo le diré... es que estamos tan habituados a separar... o sea...., que eso es bueno, proceso analítico, pero en la realidad lo que hacemos es desmenuzar para entender ¿sí? Entonces ¿a qué le doy más importancia... o qué valoro más las acciones o el sentido de las acciones? Púes yo diría que a las dos... ¿sí? digo, no me imagino haciendo acciones por hacerlas ¿sí? Si esa es la pregunta púes no me interesa alguna acción así nada más la tiene uno que hacer ¿no? De alguna manera esa sería la respuesta ¿no?, pero yo tampoco separaría tanto la acción del sentido ¿no?

Yo.- ¿Ahora si para finalizar Doctor, con base a qué decide?

Marcos.- Decido en base a muchas cosas, a muchos elementos, a muchos factores. Un primer factor es que no puede estar afuera la realidad, es decir depende del tipo de acción, del tipo de situación, del tipo de... opinión, consejo..., acción que tenga qué hacer ¿sí?, entonces púes tiene que tomar en cuenta los datos de situación, los datos reales y luego púes eso también... pero ve son procesos que van juntos, pero en base a esa situación usted reflexiona, usted piensa ¿no?, y luego de acuerdo a eso usted decide, pero muchas veces la decisión no es así, no es que uno observe, uno piense y uno decida ¿no? ¿Por qué?, porque está toda la cosa del inconsciente, que ese esquema lonerganiano no está tomando en cuenta ¿sí? Entonces, muchas decisiones, muchas decisiones se toman en un momento dado pero son consecuencia de reflexiones anteriores, de posturas anteriores, de observaciones, anteriores, de vivencias anteriores y, ¿quién le dice que lo que usted está decidiendo es en función de su reflexión de ese momento? O sea, esa idea de que tomamos decisiones racionales sobre situaciones reales, es todo lo que contradice al psicoanálisis ¿sí?, o sea, yo si acepto que algunas decisiones las tomo después de observar, de percibir, de reflexionar y entonces decido ¿no?, pero, muchas decisiones se va cocinando y... de repente tiene usted tiene que actuar ¿sí?

Yo.- ¿Y estas decisiones son de orden, dependerían de mí o dependerían del contexto o del que está junto de mí?

Marcos.- Yo creo que de todo ¿no? Y por eso cuando hablan de desarrollo integral, pues se me hace que se quedan siempre cortos. Porque toda la gente que habla de desarrollo integral nunca toman en cuenta el inconsciente ¿sí?, o lo toman muy poco en cuenta y, ¡claro!, a lo mejor es deformación profesional de uno como psicólogo ¿no?, pero si, evidentemente que... a ver... por ejemplo: decisiones económicas que tomé ahorita, por qué van a estar determinadas, por las trasnacionales, van a estar determinadas por el Tratado de Libre Comercio, por la Comunidad Europea y usted acá usted está tomando su decisión y piensa que es muy racional y etc., púes hay muchas cosas que están fuera de su alcance, por eso yo digo hay cosas que uno puede decidir hasta cierto punto, y hay cosas que uno no puede decidir hasta cierto punto, ¿por qué?, pues porque los condicionamientos sonde tal cantidad, los factores son tan complejos que todos estos procesos son bastante más complicados que los que aparentan en realidad. Entonces si usted me dice... a ver, ¿por qué decidí?, y mucho de las cosas que dicen los alumnos, me las

dicen en los pasillos, no me las dicen en clases, entonces por ejemplo, en la última sesión que tuve con ellos me dijo... Memo, me dice, es que luego divagas, entonces me pongo a pensar qué me quiso decir Memo, me pongo a ver cómo estoy actuando y... si, si divago tiene razón ¿no? La otra me dice, no participamos en clase porque no organizas debates ¿no?, entonces empiezo a ver qué me quiso decir y, luego todo eso lo voy procesando, me voy a Chihuahua y luego regreso y en la siguiente clase, trato de no divagar tanto y trato de que debatan, o sea darles respuesta a lo mejor demasiada inmediatista ¿no? Pero, como tengo poco tiempo y ya la siguiente clase es la última que estoy con ellos, y si eso que me dicen me lo dijeron, se van, me voy, no pasa nada ¿no?, entonces, a mí me gusta que... lo que me dicen, lo que sucede pase algo ¿sí? O sea, como que darle por eso importancia a la gente ¿sí? memo es importante, Martizel es importante, y todos son importantes pero no todos hablan, no todos dicen ¿no? ...

Yo.- ¿Algo más que quiera agregar?

Marcos.- No, que yo le agradezco que me haya entrevistado, me haya tomado como su sujeto de su estudio, porque también uno aprende muchísimo ¿sí? A mucha gente no le gusta, bueno yo lo entiendo, no le gusta porque lo están observando a uno, pero sin uno se ha pasado la vida observando a los demás. Uno se ha pasado la vida haciendo escritos sobre lo que piensan, hacen, sienten los demás. Digo, cuando a uno le piden, pues lo menos que puede uno hacer, porque esa es otra línea importante en mi vida, la reciprocidad ¿no? Dar y recibir, dar y recibir, recibir y dar ¿no?

Yo.- ¿Y qué siente cuándo da clases?

Marcos.- ¿Qué siento? Pues luego ni me acuerdo, es decir, depende también ¿sí?, es decir, si anda uno desvelado pues se siente uno cansado ¿no? Pero habitualmente me siento muy bien, o sea, me siento muy a gusto... ¿eh?... luego me acuerdo que no debo ser tan expositivo, que no debo... este... lo que pasa es que luego uno quiere decirles tanta cosa ¿no?, y una cosa trae otra y es donde divago, como dice Memo ¿sí?...

Yo.- Pues muchas Gracias Doctor.

Marcos.- Pues muchas Gracias a usted y ya esperaremos para ver los resultados.

Grupo Marcos

1ª. Observación

07/08/2006

MATERIA: Psicología Social y Comunitaria

Alumnos: 45

8 alumnas foráneas

Mtro.- Bien vamos a empezar, esta clase... ya todos ustedes se inscribieron, saben muy bien de qué se trata, se llama "Psicología Social y Comunitaria". Les acabamos de repartir la guía de estudio, aquí viene especificado con detalle cómo vamos a trabajar. Hay algunas ligeras modificaciones que vamos a hacer, (entra una Aa.) pero sí les pido que lleguen a tiempo porque a las 9:10 cerramos la puerta, y les pido que los celulares no los utilicen, hagan como el maestro vayan a todo lo que necesiten, a tomar un café, a todo lo demás antes de entrar a clase, tienen 10

minutos para llegar. Empezamos a las nueve y diez en punto, cerramos la puerta y empezamos el curso.

Ustedes están ahorita entrando a tercer semestre, ¿hay alguien que sea de otro semestre?

Aa1.- (Levanta la mano)

Mtro.- ¿En qué semestre?

Aa1.- Segundo

Mtro.- Segundo, pero nadie es más de segundo o tercero ¿verdad?... Hoy tenemos algunas visitas, son otras aspirantes de psicología que vienen a pasar dos meses acompañándome en mi trabajo durante el 26 de junio, supuestamente hasta el 25 de agosto, nada más que van a estar sólo hasta el 18 de agosto ellas, y están aquí hasta el 18 de agosto... o sea nos van a acompañar durante 4 sesiones de clases.

Se trata de que en esta clase que la he dado en cuarto, quinto sexto, pero ahora me piden que la de en tercer semestre en la nueva estructura curricular, entonces tenemos esta materia que en algunos casos me decían algunas compañeras que vienen de la Universidad de Colima, cuatro de la Universidad de Colima, tres de la Universidad Autónoma de Sinaloa, tres de la Universidad Popular de la (:::☺) en Cárdenas, Tabasco. Y ya casi están pasando dos meses conmigo (otra alumna entra) y si les pido que estén puntuales, porque el curso es corto, son 32 sesiones de dos horas, y lo que pretendemos es precisamente que vayámonos introduciéndonos en el conocimiento de que la psicología no es sólo intra-psíquica, no es sólo individual y que la psicología social comunitaria no tiene nada más que ver con Tlaxcalancingo o con comunidades rurales, o con grupos vulnerables, y esto lo quiero decir de entrada para que se les quite cualquier idea de que la psicología social comunitaria es sólo para grupos vulnerables que así decimos, nos gusta usar términos curiosos, todos somos vulnerables y en ese sentido la psicología social comunitaria es para todos los grupos humanos, claro unos más y otros menos, unos en unas cosas pero finalmente es una realidad. Entonces no es válido decirlo, porque la PS tiene que ver con lo urbano y mucho con lo urbano, porque lo urbano y lo rural no están separados y la psicología no es sólo individual y no es sólo intra-psíquica ni tampoco sólo clínica, ni educativa, ni laboral ni social. La psicología es una ciencia primero y eso se olvida porque lo escogen como profesión, luego se disciplinan porque vienen a curso de psicología, pero es una ciencia es fundamentalmente una ciencia. Porque sino fuera una ciencia, pues mejor se van a estudiar con, ya se me olvidaron los nombres de los videntes, de las personas del horóscopo, o grupos de los merolocos (:::☺)... pero la psicología es ciencia, y es ciencia clave para el futuro de la humanidad.

¿Por qué? Pues porque primero es curioso, pero cada vez hay menos estudiantes en las clases de sociología, ¿por qué razón? pues porque el mundo ha ido evolucionando y parece cómo que nos volvemos más individualistas, bueno eso ha sido una conquista de la revolución francesa para acá de que los individuos somos importantes, pero no hay que exagerar ¿si? Antes la comunidad era la más importante pero tampoco hay que exagerar y por eso toda esta clase de fondo, tiene una relación fundamental en la ibero, en que se distinguen, y creo que por ahí va a aparecer un video, ¿en qué se diferencia la Ibero de todas las universidades y qué pretende de sus alumnos? ¿En qué se distinguen? En que es una universidad que busca, precisamente, una forma diferente de tratar al ser humano, al sujeto, (:::☺) por lo menos el discurso de la Ibero va hacia allá ¿no? , una forma de tratarnos como seres humanos, una forma diferente de apreciar los productos de las culturas, el arte, la ciencia, la filosofía, y una manera diferente de enfrentarnos al medio ambiente, es discurso porque en realidad luego debemos ponerlo en práctica, y ¿Qué pretende la Ibero de sus egresados? Que salgan los todos los alumnos de las carreras, no nada más los de psicología, pero fundamental, también, yo creo, las que son más

de ciencias humanas, formar egresados en una búsqueda permanente de una postura ética frente a los placeres y dolores de la vida a las alegrías y tristezas de la vida.

O sea, finalmente, todas las clases que se dan en la Ibero, unas más que otras y esta en particular, busca una postura ética frente a la vida que finalmente es lo que nos ayuda a enfrentar en forma diferente y en forma agradable a la vida, por eso digo primero los placeres y los dolores, las alegrías y las tristezas, todos andamos por ahí.

Una novelista francesa Marguerite Yourcenar en un libro que se llama “un hombre obscuro” que es una novela, ella dice en una frase muy bonita, hablando de este personaje, que no les voy a contar la novela: “Todos comulgaban en el infortunio y la amargura de existir” Ustedes están muy jóvenes, pero lo hablo yo como un viejo de 70 años, pero infortunios pues todos tenemos y los vamos a tener, y los vamos a tener que enfrentar y dulzuras también, la vida es infortunio y dulzura y todos comulgamos en eso, lo de grupos vulnerables y los de grupos aparentemente no vulnerables; los rurales y los urbanos; los de comunidades indígenas y los de comunidades marginadas y lo de la Paz, y los todos estos de las colonias y los de las Ánimas ¿sí?, es decir, todas estas colonias donde son vulnerables también ¿sí? en donde hay una clase social comunitaria.

Yo les estoy explicando de qué se trata, cómo vamos a trabajar, se trata de una formación seria que ustedes a través de una y tantas materias que van a llevar. Está sobrecargado el currículo, por más que peleo creo que debería haber máximo 30 asignaturas para toda la carrera, para que tuvieran tiempo de leer y sobre todo tiempo de pensar y de asimilar los contenidos y no retacarse de información que luego quién sabe para qué les va a servir, ya ven que luego cómo están las guías de estudios, pero si ven mi guía de estudio pueden darse cuenta de que hay una bibliografía muy amplia, pero finalmente los ejercicios de lectura para cada sesión es muy corto.

Bueno, ¿aquí una pregunta respecto a esto?, entonces, queda claro, es una asignatura de la Nueva Estructura Curricular (NEC) de formación de psicólogos, que deben partir de la idea de que la psicología es ciencia, disciplina y profesión, pero la profesión no tendría sentido sin lo operativo.

Y otra clarificación, yo conozco psicoanalistas que dicen: yo soy psicoanalista y no soy psicólogo, pues pobre la gente que va a ese psicoanalista que no es psicólogo, no sabe de psicología, algunos otros dicen yo soy psiquiatra y no soy psicólogo, y por qué la gente va a ver al psiquiatra, comenzará a repartir neomelubrinas, cabaens ¿sí? y pues pobre cuate pobre cliente que va a ver a un psiquiatra que no sabe de psicología ¿sí? Y les digo esto para que valoren su profesión, su disciplina, y su ciencia.

Bueno, ¿tú quieres decir algo Samuel? Bueno, no lo he presentado, pero él es mi adjunto. Desde 5° semestre él es mi adjunto y él es mejor maestro que yo y no lo digo porque sí, lo digo porque él es más cercano a ustedes en cuanto a su edad, conoce más los medios en los cuales ustedes se desenvuelven, yo no voy a lo antros cada fin de semana (los alumnos ríen), yo no bebo mucho ¿sí?, no digo que ustedes beban mucho, mucho de esos problemas de la edad, yo los viví, pero en los años 50, 60, cuando ustedes andaban por ahí, no sé en un gene, por algún lado de ustedes, pero, pero hay cosas muy diferentes.

En esta clase yo les voy a hablar de psicología social comunitaria y les voy a hablar de mucha experiencia, de muchos años de infortunios y dulzuras, pero infortunios y dulzuras del momento presente Samuel las tiene más claros y presentes que yo, y ustedes los tienen más claros y presentes que Samuel y yo. Y por eso en este seminario ¿seminario qué quiere decir? Hasta ahorita ya he hablado demasiado, tiendo a hablar demasiado, seminario quiere decir que ustedes van a hablar, es un grupo muy numeroso, muy numeroso 45, ahorita somos 54, 55, 56 en esta clase. Yo he tenido grupos de 120 alumnos la buap, que no es lo mejor porque siempre se requiere de una atención personalizada, el buen aprendizaje es de artesanos con aprendiz, lo cual no quiere decir que el aprendiz aprenda nada más del artesano, que el artesano también aprenda del aprendiz. Entonces, ¿de qué se trata? De que hagan el gran esfuerzo y que lean con

anticipación la lectura de la que vamos a tratar en clase, para que puedan participar, para que lleguen a la sesión de clases, ya sepan, y a lo mejor más que el maestro, y puedan objetar, y puedan contradecir y puedan opinar. De otra manera van a llegar con humo en la cabeza, sin ideas, sin forma de aportar y lo importante es que puedan aportar. Es tercer semestre, ahorita están en un momento propicia para hacer una excelente carrera profesional, disciplinar y científica de psicología.

¿De qué se trata? ¿Por qué México teniendo económicamente y estando mucho mejor que muchos países, educativamente está peor? Y se los digo estando yo en el consejo directivo del observatorio ciudadano de educación, donde acabamos haciendo un panorama de educación nacional, y la educación básica es una desgracia y nuestra educación media y media superior una catástrofe, ¿qué vamos a hacer? Vamos a tratar de ir afrontando estas dificultades. Esto si que es un infortunio nacional, el nivel de nuestra educación, por lo que vamos a tratar desde este tercer semestre que entren ustedes a una formación de hábitos, HÁBITOS, eso no se adquiere de la noche a la mañana, hábitos es lo que antes se decía que era virtud, virtud quiere decir una FACILIDAD, a lo mejor ahorita no tienen facilidad porque no tienen el hábito.

¿Hábito de qué? De una cultura de esfuerzo, de estudio y del alto desempeño, lo hemos visto. Estamos en quinta vez que damos este curso con algunas ligeras modificaciones.

Hemos visto la dificultad del esfuerzo, la dificultad del estudio y casi es como abrirse para hablar del alto desempeño, pero esta clase puede ser de alto desempeño, pero esto de quién dependen ¿de mí? ¡Claro!, pero fundamentalmente de ustedes. Yo creo que el mayor fomento a la mediocridad viene de los que reciben el aprendizaje, que somos todos. Si yo soy mediocre, ustedes van a tender a ser mediocres y si ustedes son mediocres, entonces ustedes me van a volver mediocre, y no lo digo en términos más mexicanos porque no se vale ser tan claro ¿no? Pero más vale ser tonto en medio de listos, que yo listo y ustedes tontos, porque tarde o temprano se van a cansar, bueno, y se trata de que todos crezcamos.

Bueno, ¿alguna pregunta de lo que he dicho hasta ahora? Y le quiero dar la palabra a Samuel, él es el adjunto.

(El Adjunto permanece sentado detrás del escritorio y comienza a hablar)

Adjunto.- Hola a todos ustedes, veo muchas caras conocidas de algunos otros cursos, hay otras caras que en la vida no nos hemos visto, Gracias por estar aquí, y pues bueno, este es un curso muy importante, es la única materia claramente de psicología social y de psicología social como tal, y (:::☺) la mayor parte de las tesis y el aporte de psicología social que se han hecho en los últimos dos o tres años han salido de estos textos de lecturas prácticamente ¿ok?. Entonces, desde este curso se empieza a plantear si tesis, ya sea que se vayan a lo social, a lo educativo o a lo clínico, en estas lecturas van a encontrar claves para empezar a adentrarse hacia lo que ustedes quieren conocer, hacia lo que ustedes quieren saber. Vamos aaa, no sé si han visto o tomado uno de esos tours que te prometen recorrer todo Europa en una semana y empiezas en Florencia, y al otro día estás en Suiza, y al otro día están en Alemania y al otro día en Madrid, pues un poco así va a ser este curso por desgracia porque no tenemos todo el tiempo necesario para ir haciendo este recorrido lento, tranquilo, pasmoso, metiéndonos a los recoveros que queremos conocer, entonces vamos hacer este recorrido por la psicología social, que es, digamos una Terminal hacia las distintas disciplinas de las ciencias humanas. Vamos aaa, de repente tocar, colindar con la historia, con la sociología, con la antropología, con la lingüística, con el arte, con n-cantidad de disciplinas, incluso podemos llegar a colindar con la biología, a través de la antropología física, ooo, incluso podemos colindar con las matemáticas, tenemos a (:::☺), veremos que tenemos a un gran paralelo, entre su teoría y la teoría de los conjuntos, es la de los conjuntos de.... Ya se me olvidó...la de los palitos ¿si se acuerdan? La de los palitos... una vez los vimos ¿si se acuerdan?...ya se me olvidó....(:::☺) (El profesor se dirige a el pizarrón y dibuja dos círculos unidos, mientras un alumnos le dice de quién se trata, el adjunto

reafirma lo que el Ao. le dice)... Entonces, bueno, esta materia, al menos en lo personal, va a servir como un trampolín para poder conectar a la psicología con mi área, que es el caso de lingüística, y a muchos y muchas compañeras les ha servido esta licenciatura, con maestrías de historia del arte, maestrías en antropología en sociología, incluso en psicología clínica ¿no? Aplicar todo esto a la salud mental, ¿no? ¿vale?

Pues échénle muchas ganas, de repente todos este día empezamos con muchos ánimos, con muchas ganas, con muchos propósitos, es como el 31 de diciembre, en agosto, y a mitad del curso empezamos aaaa no leer, empezamos aaa a faltar, empezamos aaa tirar el caviar, y pues no se vale, no se vale desperdiciar un curso así. En los más vale que no nos volemamos algunas sesiones, que nos las llevemos lento. Disfruta las lecturas, porque tienen que tratar de disfrutarlas, sino váyanse cambiando de carrera, no es recomendable, por salud mental nuestra y de ustedes, que el mundo siga saliendo con psicólogos que no saben leer, que no saben escribir que les importa un bledo lo que esté pasando en el mundo... ya no más.... Esos psicólogos nos han llevado a este mundo que estamos viviendo, con estas injusticias, con estas desigualdades, con otras cosas que estamos viendo. Es tiempo de enfrentar al mundo ¿no creen? Es todo lo que tengo que decir ahora.

(El Maestro le agradece a su Adjunto y pregunta si alguien quiere decir algo antes de comenzar a revisar la guía de estudios, pero no se espera a que alguien conteste y continúa hablando)

Mtro.- ¿A ver si quieren decir algo, antes de que entremos a la guía de estudios? Porque hay ligeras modificaciones tomando en cuenta el número de alumnos que van a tomar este curso. Tengo que hacer algunos ajustes que, yo hice este curso pensando en que iban a tener 15 alumnos, 20 alumnos que es lo habitual... es la primera vez que tengo 45, y es la primera vez que lo doy a estudiantes que hace un año en preparatoria, o sea, más jóvenes ¿no? Entonces a ver si quieren opinar. Para mí es muy importante esto de los hábitos, y los hábitos se forman con ejercicio, un día, y otro día, y otro día ¿sí?, si no es así ¿cuál hábito? ¿Cuál virtud? Y se les va a dificultar la lectura, se les va a dificultar la escritura, se les va a dificultar el estudio. Cuando yo entré a estas discusiones de que ¿qué hacemos en la universidad? Si lo importante es la enseñanza o lo importante es el aprendizaje, la corriente ahorita es que lo importante es el aprendizaje, lo importante es el estudio, de los que aprenden y de los que enseñan y de los que enseñan y de los que aprenden. O sea, la fábrica ésta si lo ven así, es una fábrica de estudio, HÁBITOS de esfuerzo, de estudio, y ojalá, ojalá, de alto desempeño.

Esta Universidad puede ser la mejor del mundo. Esta clase puede ser la mejor, y no lo digo simplemente por una competitividad simplista, de todo al tiempo, de calidad total, de toda esas monsergas que viene ahí en la literatura de superación personal en Samborns ¿sí? Cornejo y compañía, O'Mandini, etc. Yo espero que ustedes sean más serios que eso y que dejen de lado la frivolidad de la excelencia. De lo que se trata es de ser humanos, cabales en búsqueda permanente de postura ética frente a todo lo que vivimos y todo lo que hacemos.

¿Opiniones? En esta clase se vale hablar, se debe hablar, van a ver que la calificación, ahora con Skinner que parece ser el motivador principal del mundo, ¿sí? 80% va a ser de los ensayos que van a escribir; y 20% de participación, o sea 20% les doy yo el chance de decir aquí les pongo yo punto dos, punto sobre diez de los 45 porque, siento, pienso, que trabajó, que le puso ganas, o sea, hay una participa para mí, es decir, dar mi opinión, mi evaluación a parte de lo que ustedes manifiesten en sus productos ¿sí? Para mí eso no es lo más importante, ni las calificaciones, trato de ser justo a través de las calificaciones, pero no son lo más importante las calificaciones. Lo más importante es qué tanto se desarrollan ustedes en su capacidad como humanos, de pensar, de hacer, de sentir, y de hablar y de todo... entonces empecemos a hablar bien, empecemos diciendo de estas cosas, a lo mejor alguna no les gusta, a lo mejor alguna no

le entendieron, a lo mejor tienen una postura diferente, a lo mejor esperan algo diferente del curso... hay cantidad de cosas...

Pienso cerrar la puerta a las 9:10 ¿por qué razón? Púes para que se acostumbren a llegar a tiempo.

Siempre he hecho la comparación de la UDLA que es la que conozco, a lo mejor ya ni es así ¿no?, con la Ibero, en la UDLA llega el maestro y ya están los alumnos sentados esperando a que llegue el maestro, en la Ibero hasta que llega el maestro entra toda la ... alumnada, por decir ¿no? Yo espero que entren y que cuando llegue podamos comenzar a las 9 y 10 y podamos cerrar la puerta.

Son hábitos yo sé que eso no se logra, en una clase, ni en un año, pero vamos haciendo el esfuerzo en las cosas que valen la pena.

A ver opiniones... (nadie responde, el Mtro. continúa) Me imagino que es un placer estar aquí, debe ser un placer estar aquí ¿sí?, para mí es un placer estar aquí con todos ustedes, es un real placer ¿por qué? Bueno, uno tiene adicciones, mí adicción, yo soy maestro desde 1958, o sea, dentro de dos años voy a cumplir medio siglo, andando en estos trabajos, de tratar de formar hábitos de pensar, de estudiar, de hacer esfuerzo y alto desempeño. Es casi medio siglo, como dicen mis alumnos, tengo alumnos que han sido de la prepa del Benavente, es decir hijos de alumnos que fueron mis alumnos en la prepa del Benavente, y dicen este maestro este maestro no ha aprovechado nada, el maestro fue maestro de mis papás ¿no? Púes sí, así es...

Bueno, a ver, hablen, hablen, anímense, digan, opinen, comprométanse, digan yo si, yo quiero entrar al alto desempeño. No tengan miedo, esa es otra cosa vamos a estudiar cómo en psicología, la base como dice papá Freud, debajo de dos está el miedo ¿sí? debajo de todas, todas las enfermedades mentales, todas las neurosis, todas las broncas que nos cargamos y que luego les echamos encima a los demás, después del miedo ¿qué nos queda después del miedo? Agresividad, nos andamos peleando porque tenemos miedo, y por eso nos peleamos, y después de que nos peleamos tenemos culpa, es la tirada neurótica. Miedo, miedo, agresividad y culpa. Yo tengo un problema de pulmón, tengo un médico excelente, que desde hace 22 años me trata porque tengo el pulmón del fumador. Porque (:::☺) en Korea del Sur en las manifestaciones estudiantes de 1980, y él me decía lo terrible que es cuando tienes los ataques terminales de cáncer de pulmón o de enfisema o de (:::☺) fuerte, de cómo ya están por morir y cómo están angustiados por lo que pasó en la vida, por cómo educaron a sus hijos, por las cosa que hicieron mal, ¿quién logra quitarles esa culpa? Ustedes ya, los hijos son adultos, ellos tendrán que hacer su vida, hayas educado, los hayas educado como sea, ya no es tu bronca, tú muérete tranquilo (algunas risas), y tampoco es tu bronca todo lo que hayas hecho bueno o malo, ahorita lo que debes hacer es... paz. (:::☺) una vida maravillosa

Como dice (:::☺) los viejos o los enfermos tendrán que tener la fuerza de morir para que los que siguen tengan la fuerza de vivir. Porque lo que finalmente está en juego no es la muerte, es la vida, pero bueno ya luego hablaremos de todo esto.

Pero a ver opiniones, tampoco crean que..., bueno, yo les digo que llevo 50 años enseñando, ¿qué les puede decir este maestro, o qué les va a decir Samuel (el adjunto) que ya me conoce?, les va a decir aquí está, este, presentando una categoría suya. Quítense el miedo, lo que está detrás de esta falta de participación es miedo, a nos ser que... digo hay muchas...

¿Cómo ven?, esa es mi propuesta, a mí me interesa que esta clase sea la número uno, porque hay muchos buenos maestros en esta Universidad, el otro día dieron premios a los buenos maestros, a mí me dieron uno, a la maestra Bety le dieron cinco, a la maestra Diana le dieron

cuatro, no son elementos de juicio, así muy absolutos ¿no?, pero cuentan, pero cuentan, ahora yo tampoco quiero que cuando terminen la carrera tenga yo 45 boletitas de que fui su mejor maestro en su formación, como psicólogo, no creo que se trate de eso, lo que quiero es que le pongan ganas, pues. ¿Cómo ven? Esa es mi propuesta, ¿cuál es la de ustedes? Espero que su propuesta no sea sólo hay que llevar una materia más para que ya me den mi título, o para sacar 9 ó 10 para que me den una beca, las becas no se las dan a los que sacan 9 y 10. Se las dan a los abusados, es decir no a lo que abusan (risas), sino a los que están bien preparados.

A ver (el maestro se dirige a una muchacha que se acomoda el cabello), pensé que levantaste la mano, pero no le hace (risas), di algo.

Aa2.- Pues no sé... estoy muy contenta de conocer un poquito más y pues me da mucho gusto, pues... de ir ampliando mis conocimientos.

Mtro.- ¿Cómo te llamas?

Aa2.- Gaby

Mtro.- Galia

Aa2.- No Gaby

Mtro.- Soy un poquito mal de oreja, ¿eh? (risas).

Aa2.- Gaby

Mtro.- Fíjense de Gaby a Galia hay mucha diferencia (risas), les digo esto para que vean que no tengo buen oído, no tengo ningún problema de oído, pero por alguna razón –y ya fui al médico- ya me destapó las orejas, bueno (risas) (El adjunto interviene y el maestro pregunta):

Mtro.- ¿Si?

Adjunto.- Bueno, yo propongo que para conocernos y reconocernos todos podríamos o les daríamos la oportunidad de hablar.

Mtro.- Bueno, si, nada más antes déjame presentarles a las compañeras, que van a estar sólo durante cuatro clases, si quieren presentarse ellas porque no están en la lista, y fíjense (murmullos) que es una delicia, y lo digo aquí delante de ellas, es una delicia trabajar con los estudiantes, que como les digo, las calificaciones no importan, pero todas ellas tienen promedio alto, tienen que pasar a entrevistas y la Academia Mexicana de Ciencias, decide en el verano a quienes becan para que vayan a acompañar a un investigador nacional durante dos meses. O sea, tienen una beca de la Academia Mexicana de Ciencia por su nivel, por su grado de formación como psicólogas. La Academia, no crean que nada más es para la psicología, sino que es para todas las ramas de saber en México. Somos, no sé cuántos hemos de ser en la lista, no la he visto recientemente, pero deben haber por lo menos unos mil de investigadores nacionales que entre los que cada quien, yo me fui a pasar dos meses, con fulano de tal que parece que es muy bueno en psicología clínica, o con fulano de tal que parece saber mucho de psicología laboral, entonces solicitas, te hacen entrevistas, ven tu promedio, analizan, te den la beca para que durante dos meses estés con un investigador y le aprendas las mañas, (risas) bueno... preséntate rápidamente (Las alumnas se presentan, después el Mtro. Me presenta y se presentan cada uno de los alumnos por orden de lista, mientras el maestro escucha, se dan las instrucciones para la otra clase y todos se paran y se retiran).

Grupo Marcos

3ª. Observación

06/11/2006

MATERIA: Psicología Social y Comunitaria

Alumnos en lista: 47

Alumnos en clase: 35

(El maestro está parado enfrente del grupo antes de empezar la clase, mira a los alumnos, los alumnos están platicando y no prestan atención, mira unas hojas que tiene en la mano y comienza a hablar)

Mtro.- Recuerdo el Programa de lo que nos queda al final de curso, estamos prácticamente a cinco sesiones, cinco sesiones antes del examen final. En la clase pasada del miércoles con Ismael empezaron a ver, algunos ejemplos de lo que tendremos otros días, las dos lecturas para esta clase del miércoles era el texto de Mauricio de.... Sobre... (mientras habla una alumna entra al salón, sin pedir permiso, pasa enfrente de él, no saluda y se dirige a un lugar detrás), sobre espacios comunales y comunidades nuevas comunidades, de establecimiento de relaciones nuevas de aprendizaje de nuevas relaciones sociales (muchos de los alumnos no prestan atención cuando el maestro habla, sin embargo él continúa hablando). Este texto es importante porque (el maestro hace una pausa, mira que los alumnos no le hacen caso, camina un poco hacia su derecha sin dejar de mirarlos, aún así no les llama la atención y continúa hablando) es una reflexión teórica (Entra otra alumna y hace lo mismo que la que entro anteriormente, el maestro la ve pero no le dice nada), sobre muchos de los fenómenos que están actualmente teniendo ahorita en el mundo, desde el foro, desde los foros sociales que ya van dos en Porto Alegre, uno en Bumbay, en la India, varios regionales, entre ellos uno en Caracas y dentro de poco habrá otro foro mundial de todos los movimientos alternativos al neoliberalismo como les comentaba de los años 50 para acá, sobre todo en los 60 en adelante, como todo ha ido evolucionando hacia en la parte teórica y en la parte práctica a organizar el mundo en función de lo que se conocía como el liberalismo y que por eso ahora se llama el neoliberalismo que se supone que tiene valores muy interesantes, el valor de democracia y el valor de libre mercado, libre mercado quiere decir que... pues efectivamente que todo mundo puede negociar con todo mundo y todos los países pueden negociar con todos los países, por eso se dice libre mercado y de ahí han surgido los tratados de libre comercio. México tiene dos libre comercio con Canadá, con Estados Unidos; Europa tiene la comunidad europea, el mercado europeo, está el merco sur, ya hay mercados de ese tipo en Asia y en África, entonces todo eso supone que hay un avance social, en el sentido de que todo mundo podía negociar con todo mundo y todo mundo podía enriquecerse con la riqueza del mundo. Ese era un valor, el valor de libre mercado y otro valor es el valor de la democracia, entonces esa tendencia que se llamó liberalismo lleva evolucionando y que tuvo muchos pensadores sobre todo dos austriacos Hyek (lo deletrea) y otro Vonnises (lo deletrea) y en estos fueron dos grandes teóricos de liberalismo. (El adjunto llega con el aparato de acetatos y mientras el maestro habla él lo comienza a conectar) y de lo que ahora llamamos neoliberalismo. ¿Qué ha pasado? que desde los años sesenta hay pensadores en esa línea de libre mercado y de democracia, que fueron preparando al mundo para lo que actualmente vivimos en economía y política, y la otra corriente en que estaba vigente en los años 50 y 60s. era lo que ya hemos comentado el socialismo que empezó a demostrar pues que no era un socialismo real, sino que era un socialismo real y existente el que había en la Unión Soviética. Ya hemos mencionado el discurso de Brouchet en 1956 donde habla de los problemas de la Unión Soviética y de todo lo que hizo Stanlin, se habló poco de lo que hizo Lenin, pero cómo se fue deformando todo lo que es el socialismo. Y en el mundo libre, por así decir que no dependía de la Unión Soviética los países luchaban por ese tipo de organización del mundo, el socialismo que llevara todos al comunismo, esto que les he dicho que todos tuviéramos comida, vestido, alimentación, vivienda, educación, recreación. Los que si se prepararon fueron estos del liberalismo que degeneró en el neoliberalismo, entonces ustedes recordarán que en 1989 se cae el muro de Berlín, y como que es el fracaso de lo que se contraponía al liberalismo que acabó en neoliberalismo, lo que pasó es que eso de que la riqueza iba a ser para todos, ya se sabía que no, que siempre el mundo estaba organizado en función del privilegio de unos cuantos, se exacerbó y ellos fueron los asesores

de Thatcher, la primera ministra de Inglaterra, en Alemania, en Italia, de Reagan en Estados Unidos, todo el mundo se ha ido orientando a esto que es la competitividad, la excelencia, el just it time, la gran competencia mundial, dizque para que fuera en beneficio de todos. La verdad es que lo que ha generado este sistema, ha generado una dualización, cada vez hay más pobres, pobres, cada vez hay más ricos pocos, pero ricos, ricos y esto es lo que está viviendo actualmente el mundo, ya sin el contrapeso fuerte de una organización mala, digo, porque atacaba la libertad y que era realmente la Unión Soviética, no había realmente libertad, entonces, pero los valores supuestos de libertad y de libre comercio pues se volvieron un mito. El tratado de libre comercio, ustedes saben, Estados Unidos y los países ricos pueden hacer lo que quieran con nuestros países, pero nuestros productos no tienen libre acceso, la gente no se puede mover como se supone que se podían mover por todo el mundo, y la forma de democracia ha sido una de las formas, supuestamente, de mantener este sistema. Esta democracia representativa que no representa realmente a las poblaciones generales. Bueno, esa lectura que les comentó Ismael, que comentaron con él, de espacios comunales y comunidades de nuevas formas de relación, es lo que está surgiendo poquito poco en el mundo, como contrapeso a este exceso de abuso del comercio internacional y este abuso del semi uso del pseudo uso de la idea de democracia, como les cuento siempre lo que hago ¿no? y luego me dicen que tengo que objetivar, este..., acabo de estar en la Tarahumara ¿sí? y está bien, es una de los ejemplos desde luego, no les estoy diciendo ninguna cosa negativa, ni mucho menos. En la Tarahumara..., tuve la oportunidad de ir desde Mochis hasta Creel, Creel está en la Sierra de Chihuahua, en un camioncito bajamos todos mis hermanos que nos reunimos cada año, hasta Batopilas, Batopilas es donde nació por cierto Manuel Gómez Morín, el fundador del PAN (sale una muchacha), pero ahí nació y a los meses de nacido se lo llevaron a Chihuahua y luego con sus familiares se fueron a vivir al Distrito Federal, pero él es de allá es de Batopila, y toda aquella zona es la de Pancho Villa, es donde se rompió, en donde no lo pudieron encontrar los norteamericanos. Pero lo que te da tristeza es ver, cómo desde... prácticamente desde la conquista española.... ver la historia de Batopilas y en esa historia de Batopilas lo que existe la descripción de lo que hicieron los conquistadores, de los colonizadores, "las misiones de los jesuitas", eh... la Independencia de México, el desarrollo de las minas, las minas que poco a poco en manos de unos encomenderos españoles fueron pasando a criollos mexicanos y de esos criollos mexicanos a norteamericanos que compraron esas minas y es notable cómo ellos sacaron plata -y seguro que eso ha de estar lleno de plata todavía-, es casi seguro ¿no? Acaban de abrir otra mina muy fuerte, pero lo interesante es que en esa historia, los tarahumaras son así como.... se menciona.... ¿no?.... muy de pasadita ¿no?.... y los tarahumaras llevan allí siglos viviendo ¿no? Y todavía los ves que viven en cuevas ¿no?.... y todavía los ves que andan vendiendo artesanías.... o seas, todavía los ves, pues que llevan una vida, bastante , bien cruda y todavía la gente habla de civilizar a los indios ¿sí? O sea, por eso siempre les digo, estamos en este México tan curioso que desde el neoliberalismo todas estas democracias y todo esto del libre mercado y por otro lado existen todas estas poblaciones que nunca han podido avanzar ni con los colonizadores españoles, ni con las misiones jesuitas, ni con los colonizadores norteamericanos, y siempre ha habido un saqueo de riqueza de este País... ¿porque esa plata a dónde fue a dar, en dónde está esa plata? y Batopilas es un pueblito increíble, pequeño.... tiene a lo mucho cinco mil habitantes y para llegar allá es una verdadera aventura, porque vas, los que hayan ido, pues ahí van por verdaderos precipicios de un lado a otro, es bellissimo el paisaje unas cañadas y una cosa tan.... tan verdaderamente impresionante, nos detuvimos a comer yendo para allá, son 150 Km. los que hay desde Creel hasta Batopilas, pero haces prácticamente cinco horas para llegar allá. Son 75 Km. de buena carretera, pero con mucha subida y bajada, muy pronunciada, pero luego son como 65 Km. de terracería, pero con una cantidad de vueltas... y muchas veces vas al lado del precipicio, luego dices, pues esos camioncitos, o esas camionetas viejas que usan, no le dan buen mantenimiento, pues de hecho vimos hace 15 días que un camión de alimentos de esos que llevan comida de CONASUPO se

desbarrancó, y estaba toda la chatarra y el metal, ahí mismo en el camino de la terracería. Bueno, pero les cuento esto porque vivimos en este País, (la alumna que se había salido regresa) este País que es esta mezcla de sociedad y contexto de modernidad acercándonos a la modernidad y de absoluta pre modernidad, es decir, comunidades tradicionales y traten de ver a esa personas vendiendo sus artesanías (entra otra alumna, hace un saludo levantando la mano como Hitler y muchos ríen, el maestro volteo a ver de qué se ríen pero sigue hablando), ya aprendieron un poquito a vender y se venden sus artesanías en 100 pesos, un tejido que quién sabe cuántos días tardaron en hacerlo en 70 pesos y esos no les cuestan luego en las tiendas de los ángeles o en las de Chihuahua, a un precio cinco veces mayor, pero bueno, entonces todo esto es, de lo que estamos viendo de utopía ¿sí? e estos espacios comunales y esta nuevas forma de relación, tienen que ver con esta búsqueda, de esos espacios comunales, ¿cómo hacerle para que toda esta gente, que nunca, nunca, nunca, nunca, ha tenido oportunidad realmente? Pero no de civilizarse, porque ahí está el gran error de la mentalidad de gente, no de civilizarse, sino del tener acceso a la riqueza propia de sus (:::☺) y de aprovecharla y de aprovecharla en beneficio de esa misma población, ¿sí? bueno... luego leyeron lo de los caracoles zapatistas, que es una experiencia utópica también, que muchos la critican pero que finalmente son nuevas formas, de organización de comunidades muy pobres y estos son otros indígenas muy diferentes porque son de la Selva Lacandona y estos indígenas son productos de interacciones forzadas de muchos grupos indígenas de Chiapas que no forman necesariamente una etnia, pero están creando nuevas formas de vida, nuevas formas de organizarse, y esto es lo que estamos estudiando ¿cómo organizarse, cómo realizar el mundo, cómo crear nuevos lazos sociales que nos permitan a todos los seres humanos tener un acceso adecuado a lo elemental, a lo fundamental que necesitamos para una buena vida.

Bueno, me pedían (señala una alumna y dice su nombre) bueno, ella me comentaba el otro día que por qué no hacíamos debates, debates sobre lo que van leyendo y vamos a hacer eso ¿sí? entonces la lectura para el día de hoy es de otra, una utopía, la utopía que ha vivido mi grupo durante.... ya son 34 años en la Sierra Norte de Puebla, hablábamos hace rato de Chiapas, hace rato de la Tarahumara y ahora de lo que leyeron ustedes es de otro grupo indígena tradicional de los nahuatl, que son los descendientes de los aztecas y estamos hablando, sin querer, de todo el panorama nacional de estos pueblos originarios, los tarahumaras de Chihuahua su lenguaje pertenece a la rama ultra azteca el náhuatl es una rama ultra azteca también, el enlace entre esas dos lenguas pues quién sabe en dónde está, porque se pierde en millones de años ¿no? y la otra rama, la de Chiapas es más de la rama mayense que es otro tipo de lenguas que dicen que el chino y el japonés tienen cierta relaciones, pero más o menos sería el equivalente lingüístico la relación entre azteca y maya. Bueno, se sabe todo esto porque son los pueblos originarios, que hemos luchado los mexicanos por hacerlos desaparecer, los conservadores, y los liberales y los modernos, y a pesar de todo eso ahí están, ahí están los tarahumaras, tú los ves, ves las cuevas en donde viven todavía algunos, los ves en los caminos y la gente que te hablan, el chofer de qué nos hablaba... de que esos indígenas tarahumaras, los varones, viven emborrachándose lo único que ve es que esos hombres se emborracha, o sea, me late que él es de ellos, es de la serie de gentes que no están civilizadas auténticamente ¿no? y las mujeres, son las escotadas, son las que trabajan, etc., etc..pero todo el discurso es, para hacer decirles que esos pueblos hay que desaparecerlos porque son el lastre de esta nación, sin darse cuenta que si están así es porque se les ha mantenido, porque se les ha generado toda una serie de hábitos que generan ese tipo de comportamientos, entonces entre los tarahumaras, y tienen desde luego mucha posibilidad de vida si los sacan para que sean campeones de maratones, hay dos tarahumaras que son campeones de maratón, ¡claro! cuando tu ves cómo caminan por esas veredas, casi... bueno, tú los veías cómo bajaban las cabras ¿no? como sacaban de los peñascos, cómo suben y bajan, pues estos indígenas han aprendido a moverse muy bien en esas zonas tan rupestres ¿no? ¡Pero bueno!, y luego claro visitamos todo lo de Pancho Villa... la región de Pancho Villa y todo lo villista, todo esto estaba en el museo de Pancho Villa en la

CD. e Chihuahua y todavía ves pancartas de 1906, de hace 100 años, de mujeres haciendo manifestaciones en Chihuahua pidiendo trabajo para las mujeres, hace 100 años, 1906. Fotos de 1906 y de esto hace que campesinos que se fueron a la borla, como decían, a la revolución, y vienen todos los manifiestos como el manifiesto de San Luis Potosí que es de por 1920, ya se cuenta que sólo podemos decir el manifiesto de..., póngale el nombre que quieran, el manifiesto de.... de...el manifiesto de Toluca del 2006 y son las mismas reivindicaciones, los mismos problemas, los mismos abusos, las mismas faltas del oportunidades y como dice la gente... como le decía yo a un campesino en un relato de historia viva ¿no? ¿y para qué vivimos tantas miserias? lo dice ya después de varios años, para que después de esa revolución tengamos un Partido Revolucionario Institucional durante 70 años que sirven nada más para cambiar de encomenderos y para cambiar de explotadores y ahí vamos a más de lo mismo ¿no? Y ya ustedes ven lo que está pasando en Oaxaca, ya ven lo que está pasando en Atenco, lo que pasó en Pasta de Conchos y vean ... ahí vamos en más de lo mismo, en más de lo mismo. Como que....es tan difícil que no se lleven. Bueno, pues éstas son las utopías. La utopía de que se puede tener un mundo mejor, de que por lo menos.... no estemos satisfechos de este mundo, y para no estar satisfechos, pues que sepamos un poquito cómo está este mundo. Entonces ahorita voy a hacer un repaso rápido de esta lectura que ustedes hicieron, y luego efectivamente se van a juntar por grupos, por grupos, son ustedes más o menos 45, son 47 en teoría, ahorita me dicen que 35 en práctica ¿sí? vamos a hacer 7 grupos de cinco, y los cinco van a discutir la idea de utopía, la idea de utopía, la idea, de lazos sociales, la idea de espacios comunales, la idea de nuevas formas de relación, a partir de esto que leyeran de este artículo que se llama "Despojarse, asumir y comprometerse" ¿sí? por qué le titulamos ese artículo que lo escribimos a petición de una revista colombiana de teología pastoral, la revista se llama Medellín, porque sumo la idea general utópica de qué hacer cuando uno tiene que trabajar con gente vulnerable, primero despojarse, ¿qué quiere decir despojarse? , despojarse no sólo de los bienes materiales, sino de despojarse de las ideas que uno tiene, de la visión del mundo que uno tiene para empezar a ver la realidad de otra manera, porque parece mentira pero, uno no puede ver la realidad de otra manera, hasta que ve un pedacito de esa realidad. Nosotros que, bueno yo lo he visto desde hace 34 años... pero si no mantuviéramos ese contacto, y viviéramos nada más en la ibero y nos moviéramos entre San Manuel y la Ibero, rapidísimo se te olvida el nombre en dónde estás, no es lo mismo estar en una casa en donde cada día pasan de tí indígenas todavía con la goa a sembrar su semilla, de calzón blanco y que todavía regresan cargados de leña, a estar viendo que todo mundo llega en su vehículo, con un vochito de a perdis o en su MVW , pero que... es otro mundo pues... es otro mundo, Entonces, despojarse, despojarse de lo que uno ve, de lo que uno piensa, de lo que uno siente , para poder pensar, sentir y ver diferente. La segunda idea es asumir, ¿asumir qué quiere decir? que tratas de volver propio tuyo lo que no es tuyo, asumes la realidad del otro para empezar a sentir, pensar y ver lo que el otro ve, y luego ya te comprometes, te comprometes a juntos, a hacer algo para todos, porque como dice el texto la idea de esta utopía nuestra no fue: ni ir a evangelizar, ni ir a educar, ni ir a liberar, si no que era evangelizarnos juntos, educarnos juntos y liberarnos juntos, porque todos, como les digo muchas veces, somos el mismo tipo de chimpancé, pero tú ves a esas mujeres vendiendo artesanías en el camino de terracería hacia batopilas, a esos indígenas viviendo en cuevas , tu vez al chofer de la camioneta que es un mestizo ahí de la zona, tu ves a los dueños del hotel en donde te alojas en Cree, tu ves a dos reporteros del diario Reforma, uno de Culiacán y otro de Chihuahua que andan haciendo un reportaje sobre los que pasa en la zona, eso dos del Reforma estaban haciendo un reportaje de lo que hace TV Azteca, de lo que hace una CNN de Chihuahua, de unos brujos, que lo que hacen es repartir bicicletas a los niños de la zona para que lleguen mejor a su escuela, y no tengan que caminar tanto.... ¡pues si son cosas buenas evidentemente! ¿no? pero no son cosas que soluciones el problema de base , que es un problema estructural y que es un problema de los individuo ¿no? Bueno...

(Se prende el proyector de acetatos)

Mtro.- Entonces les pedí que lo leyeran en casa y este es el resumen del texto ¿sí? Ubicación Geográfica y eso siempre hay que hacer ¿sí? les hablé ahorita del... bueno... mi pequeña experiencia de dos días, de tres días en la Sierra Tarahumara ¿sí? Entonces tú tienes que pensar que, no es lo mismo la Sierra Tarahumara por más que se parezca en muchos aspectos a la Sierra Norte de Puebla o a la Sierra Lacandona, no son las mismas condiciones sociales, ni es el mismo espíritu, ni la misma mentalidad. Si tú hicieras ahorita un análisis y una encuesta en el norte de México, yo creo que habría una proporción fuerte de gente del norte que diría, pues ya... que nos unamos a Estados Unidos como estado social ¿sí? Fácilmente, mucha gente piensa que el progreso de México estaría de que nos separáramos del sur de México y nos volviéramos o estado asociado o estado de la república americana, porque hay una admiración terrible por lo norteamericano y una penetración fuertísima (mientras el Mtro. Habla muchas de las alumnas se encuentran escribiendo, platicando, mirando a los acetatos, o haciendo otra cosa, pocos son los alumnos que prestan atención) en donde el lugar se llama Creel, de donde es Santiago Creel, que ahora es el jefe de los labores del PAN ¿y dónde venía el señor Creel y dónde venía el señor Shetfar? De las minas de platas de Batopilas, ¿y de donde venía el señor Robison y de dónde venían todos los dueños de esas extensiones grandísimas de Chihuahua? Pues son gente que vino de allá, como llegaron a Texas ya no se pudieron quedar con martajada, teóricamente, porque cambió la historia ¿no? ¿Qué pasa allá en la Sierra Lacandona? En la Lacandona el problema ha sido que la gente no tenía tierras y el gobierno con una muy buena voluntad empezó a repartir tierras en la Lacandona y ahí llegaron todos los Chilón, Choles, Oques, o sea, desasen toda la organización social ¿Qué pasó en la Sierra Norte de Puebla? Llegaron los encomenderos, partieron las tierras una son del rey de España, todavía, teóricamente ¿sí? ¿Y que hicieron con esas tierras? Pues las administraron pero partieron toda la organización que tenían las gentes de allá, entonces imagínense que a ustedes les parten su organización familiar cada rato ¿no? ¿Cómo acaba siendo su familia? Pues un verdadero desmadre ¿no? pues algo así pasa a nivel estructural. Bueno, entonces, ubicándonos en la región de San Miguel Tzinacapan, que trae ahí el texto que ustedes leyeron, en donde describe la Sierra Norte de Puebla, la forma de la gente, las condiciones geográficas, las condiciones climáticas, lo que se produce, café, maíz, lo que se producía antiguamente, bueno hay viene todo eso en su ubicación geográfica. En el espacio y en el tiempo viene una pequeñísima historia del origen de esta gente de esta zona, bueno eso es para la ubicación. La segunda parte del texto habla de una comunidad de desarrollo sinérgico ¿qué quiere decir? Una pequeña comunidad y le ponemos sinérgico porque no era sola dialógica, la gente habla mucho del diálogo, esto tiene que ver con la palabra, la sinérgica tiene que ver con la acción, entonces la idea era desarrollo de acción, pero de acción sin, sin leerlo, algo que quiere decir trabajo, sin que se corte, trabajo con, trabajo de los unos con los otros ¿sí? o sea, desarrollo sinérgico, y desarrollo dialógico desde luego. Entonces, hay van siguiendo cómo... este pequeño grupo de urbanos.... De gente de las ciudades, y ahí viene un poco la historia, yo soy del Torreón, del norte, otros venían de Pachuca, otros venían de Puebla, o sea veníamos de muy diferentes lugares, del DF y de Puebla también desde luego, pero ahí por asares del destino y de inquietudes sociales, nos fundamos un grupo de 15 gentes, han sido 15 a través de los años, de esos 30 años nunca hemos pasado de dieciocho ni de menos de 12 y han pasado 45 por la experiencia, o sea, 45 gentes que andan desparramados por todo el País, unos haciendo cosas parecidas, otros ya... más acomodados a otros tipos de acciones, pero 45 gentes hemos pasado por la experiencia. Y esos de afuera, y esos de adentro que también se mueven, porque había emigrantes a Estados Unidos, había emigrantes que se iban a la cañada de azúcar de Veracruz, o sea, como toda relación humana es relación en movimiento, el equipo se movía, la comunidad se movía, pero con esos dos grupos de seres humanos, tratamos de hacer un trabajo conjunto como les digo, no para civilizar, mi mamá decía eso: qué bueno que estás civilizando

indios ¿no? (algunos alumnos ríen) Y todavía me lo repetía una hermana mía del Opus Dei, ahora durante el viaje, con esa idea absurda de que hay que civilizar indios ¿no? cuando a veces los incivilizados somos los urbanos ¿no?, y nunca han dicho qué bueno que estás civilizando urbanos, así como ustedes ¿no? es decir, me lo aplico a mí mismo, la reacción sinérgica, nunca dicen ahí en la Ibero están civilizando chavos ¿no?, estamos civilizándolos, o sea, para qué aquéllos, si aquéllos son nuestros hermanos indígenas, aquella forma es un tanto paternalista de hablar de los indios ¿no?, nuestros hermanos indígenas, por qué no dicen nuestro hermano el arzobispo, nuestro hermano el gobernador.... Nunca decimos así ¿no?, nunca hablamos así de la gente ¿no?, de forma paternalista, peyorativa, estúpidas... (algunos alumnos siguen riendo)

Bueno. Una comunidad en vías de desarrollo sinérgico ¿cuál es el trasfondo teórico?, y yo les insisto mucho porque... cuando ustedes... yo creo que dirían... teoría es Freud, teoría es quién sabe que, teoría, vuelvo a repetir, es explicación de fenómenos ¿si?, ¿Qué quiere decir explicación de fenómenos? Qué explicación de lo que acontece, que cuando decimos teoría no decimos filosofía, ni siquiera especulación, decimos tratar de explicar lo que sucede, tratamos de explicar lo que pasa en la realidad. En psicología qué hacemos, tratamos de explicar lo que acontece en el comportamiento y en la mente de los seres humanos, todo lo que no sea eso... no es teoría, aunque sean unas ideas maravillosas especulativas, este... no es religión, no es teología, no es ni siquiera filosofía, es reflexión sobre lo acontecido ¿si? Entonces, un trasfondo teórico... ¿cuál es el trasfondo teórico de esta experiencia?, el trasfondo teórico son tres cosas, y eso se decía en una época en que todo mundo hablaba del marxismo y todo el mundo le hacía caravanas a Marx, y nada más a Marx ¿si? Él decía, todo se explica por última instancia por la economía, y claro pues si tú ves la realidad y ves la realidad de esa comunidad pues dices, pues perdóname Marx, pero aquí la economía no lo explica sino la cultura ¿si?, lo cual no quiere decir que la economía no explica algo, entonces el trasfondo teórico es que había tres explicaciones de la realidad: lo socioeconómico – político, la explicación marxista; el condicionamiento de la economía.... Pensaba también lo étnico-cultural-educativo, o sea, todo lo que tiene que ver con el estilo de vida, y no sólo eso sino que estaba también lo tecnológico, lo democrático, y lo ecológico, lo que llamamos ahora la calidad de vida, por eso decíamos no se trata sólo para los dos, para ellos y para nosotros, ustedes dirán, a lo mejor a ustedes les ha ido muy bien pero a ellos no tanto, eso habría que discutirlo, habría que debatirlo ¿no? lo que se pretendía era que para ellos y para nosotros, se mejorara el nivel de vida, el estilo de vida y la calidad de vida.... Ese es el trasfondo teórico. Y si ustedes lo piensan para ustedes mismos... ¿Qué se trata en la vida de cada uno de nosotros?, mejorar nuestro nivel de vida, es decir, tener que comer, tener con qué vestarnos, tener dónde vivir, tener cómo educarnos, tener cómo estar sanos y tener cómo divertirnos. Divertirse también es una necesidad importante del ser humano. Bueno, de eso se trata nuestro nivel de vida. En el estilo de vida, “usos y costumbres”. Bueno, aquí... vamos a decir varias cosas del estilo de vida, ¿quién se bañó esta mañana? ¿Quién se bañó con agua caliente? ¿Quién se vino en su coche? ¿Quién llegó vino en transporte público?, este.... ¿Cómo la llevan con sus papás? ¿Cómo están organizados? ¿Cómo llevan la administración de su casa? ¿Cuánto gastan al día? ¿Cuánto dedican a perfumes? ¿Cuánto dedican a comida? ¿Cuánto dedican a vestidos? ¿No...? Yo conozco aquí a estudiantes de la Ibero que llevan un año sin comprarse ni una ropa, y les afecta porque su estilo de vida les exige que se vistan bien ¿no? entonces usos y costumbres, entonces ¿cuál es el estilo de vida? ¿Cómo mejorar nuestro estilo de vida? ¿Cómo vivir mejor? Y eso tiene que ver con la cultura, con la educación y con la etnia ¿si? Y luego, la calidad de vida, ¿cómo le vamos a hacer con nuestro problema de especie? ¿Qué quiere decir eso? Pues que básicamente que tiene relación con salud, ¿cómo estar sano? Porque respiramos bien, porque tomamos agua sana y no contaminada, porque vivimos en un ambiente también de salud, porque evitamos enfermedades, porque usamos la tecnología para reducir el esfuerzo, pero no para reducir el ejercicio, entonces eso tiene que ver con la calidad de vida y

básicamente es agua, aire y tierra ¿sí? que es lo que nos mantiene como seres humanos en especie, entonces se dan cuenta de qué se tratan con estas utopías, pues de que todos tengamos.... Buen nivel de vida, buen estilo de vida y buena calidad de vida, lo cual quiere decir el estilo de vida: respetar las formas cómo viven la otra gente, si tú quieres se legendario de Cristo ¿sí?, eso te va a llevar a seguir un estilo de vida, si tú quieres pertenecer a la logia masónica número seis.... Púes tienes que llevar un estilo de vida, si tú quieres se testigo de Jehová, púes te lleva a otro estilo de vida, si tú dices yo prefiero... este... mantener limpia la fe por eso soy ateo... (risas) ¿no?, muy bien, entonces, cada quien su estilo de vida, pero lo importante es que sea un estilo de vida que te permita ser humano y que te haga crecer como ser humano. Entonces ven, esa es la bronca, cuando hablamos de utopía cuál es la utopía, un buen nivel de vida para todos, un buen estilo de vida para todos y una buena calidad de vida para todos, eso es el trasfondo teórico. Y el trasfondo metodológico, ¿cómo hacerle para eso?, y aquí viene todo lo que hemos estado preparando para CUMEX, para... el Consorcio Universitario Mexicano, las trece mejores universidades de México escribiendo un libro sobre intervención psicosocial, los cuales hablan del método para investigar y para el método para intervenir y ahí hemos tenido muchas experiencias ¿sí?. Primero investigar, porque antes de intervenir ahí que investigar, investigar, pero no sólo nosotros ellos también nos investigaban a nosotros ¿sí?, no vas cómo el joven universitario investiga a los pobres hermanos indios ¿sí? Sino que los pobrecitos hermanos indios investigan a los pobrecitos académicos de la Ibero ¿sí? O sea, investigación, por eso reciprocidad de todos. Intervención recíproca, lo decimos ya en un lenguaje un poco más académico. Segunda idea metodológica, implicación, ¿qué quiere decir implicación?, más allá de explicación y de aplicación, es decir, te “implicas”, te metes al fondo del asunto, te vuelves parte del problema, porque además no te vuelves “eres parte del problema”. Entonces, implicación ¿sí?

Trasfondo metodológico, o método metodológico, para generar conocimiento, aprovechando el saber académico, ¿sí?, pero también el saber de acción y el saber de vida, que esto nos llevan una delantera increíble en saberes de vida y en saberes de acción y en saber académico que es lo que podemos aportar nosotros. Entonces, ese trasfondo metodológico es generación de saber, pero de un saber más amplio, más completo, más útil, más adecuado, más basado en la realidad, y luego intervención, intervención que no quiere decir yo soy el que sabe, yo soy el que tengo, yo soy el que poseo, yo soy la mamá de tarzán y ustedes pobrecitos ¿no? (algunos alumnos ríen), ¿sí? ¿no? intervención recíproca, otra vez, implicación recíproca, porque tampoco se trataba, o como decimos aquí los maestros ¿no?, porque en pedagogía el alumno es lo fundamental ¿no? y al maestro que se lo lleve la fregada ¿no? ¡No!, maestros y alumnos estamos, los dos, implicados en un proceso recíproco. Ustedes aprenden si yo me implico, yo aprendo si ustedes se implican, los dos aprendemos y enseñamos si los dos nos implicamos, si yo sólo leo, si yo sólo explico... y tienen razón en protestar y pedirme un debate ¿no?, ¿cuándo nos dan chance a 47 de intervenirnos unos con otros y de decirnos lo que leímos y lo que no leímos, y lo que pensamos sobre los temas que están siendo tratados en clase? Bueno, trasfondo metodológico.

Y luego un hilo conductor del futuro incierto, esa es la parte final del artículo, hay un hilo conductor que es esta idea de fraternidad, que es una idea vieja ¿no?, desde la Revolución Francesa se habla de libertad, igualdad y fraternidad. Qué padre sería el mundo si siempre existiera ¿no?, que eso fue el producto de la diosa razón, es decir, ya dejamos la revelación, dejamos la teocracia, dejamos lo que dicen los dioses y como seres humanos qué buscamos, libertad, igualdad y fraternidad. Utopía ¿no?, y en eso andamos. Un hilo conductor que obtengamos en nuestra experiencia, ¿y la fraternidad?, porque de alguna manera pensamos que si logramos fraternidad, o sea somos hermanos, si nos vamos a pelear como buenos hermanos ¿no?, cada uno reñimos con hermanos. Ahora nos tocó ir a la Tarahumara, todos juntos ¿no?, porque un hermano mío vive en Chihuahua, entonces fuimos para allá. Fraternidad y claro que no estamos de acuerdo en todo, tengo dos hermanas que son del Opus Dei, mi hermano fue

jefe del sindicato del Seguro Social de Chihuahua, priísta, este... pues más bien le echamos por la izquierda... no digo que somos del PRD porque nunca hemos pertenecido al Partido, pero entre los izquierdosos que somos nosotros, o sea, mi familia de aquí de Puebla, y los priístas que son mis hermano y su familia de Chihuahua y las panistas del Opus Dei que son mis hermanas, una vive en Culiacán y la otra en... pero convivimos, o sea hay fraternidad a pesar de todo ¿no? Como también la familia de mi esposa, (dice un nombre), es el diputado de nuestro Distrito, el doceavo, aquí en Puebla, y claro que no estamos de acuerdo con lo que él opina y la política que él desarrolla ¿no? Nosotros que andamos más con la otra campaña y con la Convención Nacional Democrática y otro de mis cuñados que también es diputado del PRI y... en las dos familias tenemos un poco de todo ¿no?, pero eso hace rica la cosa ¿no?, discutimos, aprendemos unos de otros, y como dice mi amigo el taxista, nadie le cambia las ideas a nadie, pero decimos cada quien lo que pensamos ¿no?, y tratamos de pensar lo que decimos, que es lo que yo le diría al taxista ¿no?

Bueno, y así en sus familias debe haber lo mismo... yo lo sé, si no hay suficientes broncas ideológicas pues no sé... a los mejor no les interesa nada de eso y no piensa nada ¿no?... y viven en otro mundo... lo cual está bien ¿no?, miembros de la otra campaña, pero de la otra campaña, es decir, fuera de otro mundo.

Bueno, esa es la idea de la experiencia del Tzinacal, ustedes tienen el texto ¿sí?, entonces no se muevan mucho y busquen a sus cuates, cinco de los cercanos, cinco de los cercanos, cinco, cinco, cinco y cinco, de a cinco discutan el texto, tienen media hora, dentro de treinta minutos hacemos plenaria, para ver... nombren a alguien que nos digan lo que discutieron cada uno de los siete grupos ¿sí? Entonces, adelante.... Ahí tienen el texto, lo pueden tomar.... (El maestro observa cómo se acomodan y se dirige a su escritorio).

(Los alumnos se forman en grupos con sus compañeros de junto, algunos de ellos sacan sus hojas pero no se voltean, comienzan a trabajar solos, muchos de ellos comienzan a platicar, a estirarse, a sonreír, pero no están haciendo lo que les pidieron. Se oye mucha platica y carcajadas, algunos alumnos(as) salen y entran del salón, algunas alumnas se acercan al escritorio para preguntarle algo al maestro que está platicando con el adjunto) Pasa la media hora)

Mtro.- A ver por favor guarden silencio (el adjunto en voz alta pide que guarden silencio, y el maestro continúa diciendo), de cada grupo díganme lo que concluyeron, a ver de este grupo (señala a uno que está a su izquierda adelante). La persona que ustedes escojan, a ver, guarden silencio por favor.

Aa1.- Bueno, primero tenemos como punto, el poder despojarse por completo de todo, algo que nos llamó muchísimo la atención, de cómo un determinado número de mujeres lograron dejar todo...

Mtro.- A ver espérame, ya por favor ¿sí?, terminen diálogos, escuchen a sus compañeras y compañeros. A ver otra vez... (Se dirige a la alumna que estaba hablando, mientras toma su libreta para anotar)

Aa1.- El poderse despojar por completo de todos sus bienes materiales del mundo en el que vivían y en el contexto en donde estaban, su trabajo y todo eso para llegar a una sociedad diferente y tratar de ver por las demás personas, cómo lograron encontrar el trabajo, encontrar el grupo de trabajo, como lograron el unirse entre las distintas..., o sea todo ese grupo que los unió, cómo lograron vincularse para lograr el trabajo, también cómo lograron que los lugareños quisieran participar en el programa que tenían y que no era tan fácil, que de la nada llegaran y promovieran un trabajo, un programa en el que las personas de ahí lograran convencernos para participar, este, también el programa tenía un respaldo teórico de investigación, o sea, no es

nada más qué vamos a ver sino saben muy bien el trabajo o no y bueno ya como resumen, lograr cómo se fue formando una utopía en realidad, como decían, ver como día con día se va formando una utopía en un contexto y en la lectura se ve claramente cómo las mujeres tenían un ideal, un sueño y poco a poco lo fueron logrando, desarrollándolo en el contexto en el que vivían ¿no?, y esto fue formando lo que hasta ahorita está ¿no? y que sigue, no lo dejaron ya, todavía sigue.

Mtro.- Un muy buen resumen, qué bábaras, un muy buen resumen. Alguien más quiere agregar algo más de este grupo, claro lo hicieron en conjunto, me imagino. El siguiente grupo... ¿quiénes eran?... a ver ¿quién va a hablar? A ver dime tu nombre por favor.

Aa2.- Jazmín

Mtro.- Jazmín, a ver escuchen por favor.

Aa2.- Bueno, nos pareció muy interesante la lectura, porque pudimos concluir acerca de lo que hemos hablado acerca un buen funcionamiento, en el cual las ideas tanto de nosotros, como de las otras personas sean recíprocas, por ejemplo, nos llamó mucho la atención el trabajo que hicieron los del equipo para tener un buen funcionamiento con los que viven en San Miguel y que se pudieron consolidar para tener un buen funcionamiento, pero sobre... bueno, a pesar de que si se dio y está estable este trabajo, todavía existe una utopía, como la esperanza de que lo siga, que mejor, de que todo sea recíproco o sea que aprendan los migaleños como nosotros de ellos.

Mtro.- Bueno, bien... como que se van repitiendo algunas ideas, como que se parece a... pero también va siendo una buena síntesis. Como si están... espero que si hayan leído todos el texto, para que sepan de qué están hablando. Bueno, a ver, aquí... ¿ustedes tres? No, ¿bueno quién va a presentar de todos ustedes?

Aa3.- Bueno el resumen, va... está bien ligado a lo que ya dijeron, entonces más bien, por lo que hablamos en el debate, o sea hablamos si era cómo de alguna forma... dicho de alguna manera correcto o incorrecto, haber entrado a dicha comunidad, y haber revolucionado a tal grado todo su funcionamiento, entonces, llegamos de alguna manera un tipo de conclusión, que si se puede intervenir en una comunidad de este tipo, si se puede hacer algún tipo de intervención así, siempre y cuando se de siempre las bases de no perder la raíz de la comunidad, no perder realmente la identidad, el corazón que pone toda la comunidad porque de alguna forma si se hizo... si se dio una buena encomienda a la vida que llevaban los amigueleños ¿no?, entonces si esto se hace de alguna manera incorrecta o (:::☺) entonces todos se viene abajo, entonces parte de la utopía realmente fue mantener la identidad intacta de la comunidad que al fin de cuentas si es una utopía porque, pues, con tantos cambios es como...muy, muy difícil, pues que todo se mantenga como estaba antes, entonces la raíz de nuestra discusión fue esa, como que tan correcto es, o que tan incorrecto es venir y echar todo eso abajo, bueno no es echar todo abajo sino incursionar y dar un cambio total a la forma interior.

Mtro.- Como ven ahí, hay un planteamiento interesante ¿no?, el primer planteamiento de si intervenir o no intervenir, que es una pregunta que siempre se hace ¿no? la gente que dice déjenlos solos, esta es un poco una idea de algunos antropólogos de hace tiempo como si eso fuera intocable ¿no?, es decir, están ahí para ser estudiados y que mantengan sus usos y costumbres y su manera de ser, y la otra es la postura del gobierno: no me toquen a mis indios esto me pertenece a mí ¿no? y ahí entra esta pregunta muy buena para debate acerca de si es correcto o incorrecto intervenir y el otro problema es este problema de identidad. Bueno, los que fueron al Foro de Identidad, Globalización e Inequidad, pues habrán visto que es un problema

complicado, el problema de identidad, que se trata más que de algo estable, incluso nuestra propia identidad, pues no es que tenga, lo que les decía, los famosos estudios en psicología de la personalidad de base, pues si hay cosas que se mantienen pero... es algo dinámico como todo lo humano, y aunque hay rasgos que más o menos que se mantienen y que son permanentes, pero lo típico de la identidad es que es un proceso, si usted recuerda la teoría de Erik Ericsson el cuarto... la cuarta crisis es la crisis de identidad, pero la identidad no queda madura, es decir no, no se llega en un momento dado a decir, ya ésta es la identidad de la persona, sigue enriqueciéndose a lo largo de los años con los que seguimos usando términos de Erik Ericsson con la intimidad, con la generalidad y con la ingenuidad. Bueno, muy bien, yo creo que si generaron lo que es un debate, muy bien. ¿Ustedes, formaron un grupo o nada más los dos?

Aos.- No estamos con ellos...

Mtro.- ¡Ah, estaban con ellas! ¿Quieren añadir algo? ¿Algunos ustedes algún comentario interesante? Bueno, digo, no es que no hayan dicho algo interesante, pero a lo mejor quieren agregar algo más. Insistir en otro punto de vista

(Los alumnos asientan con la cabeza que no)

Mtro.- Ustedes cinco, quién.

Aa4.- Pues yo creo que ya dijeron casi todo, pero a nosotras nos llamó la atención como, que ellas fueron a estudiar allá en la comunidad... con el afán de hacer una tesis, lo cual lo hicieron con mucho respeto, con la intención de que más que ellas pudieran aportar algo a la comunidad, la comunidad pudiera aportarles algo a ellas, y finalmente no iban con ninguna intención de quererles cambiarles la forma de pensar, ni de cambiar sus tradiciones, ni de impliCésar, sino al contrario, con todos esos elementos que ellos tenían poder hacer algún tipo de investigación para lograr que ellos se desarrollaran, pero no que sólo ellos se desarrollaran, que ellos pudieran hacer algo mejor y lograr lo que esperan, integrar, tal vez.

Mtro.- No y de esto lo que están haciendo ahora, tienen varios proyectos de investigación sobre cosas y la vida de ellos, o sea, están por acabar un libro sobre por ejemplo el baile y sus significados, que tiene mucho que desarrollarse ahí ¿no? porque es todo el cortejo, o sea toda la relación amorosa que está dentro de esos bailes y esos cantos y están profundizando en eso, se están acabando un diccionario de náhuatl, que no existe, bueno si existe un diccionario que es francés, buenísimo, pero están haciendo un diccionario de las palabras que son de uso cotidiano ahí en la comunidad, o sea que eso es importante, pero además tienen mucho por seguir investigando, tienen un libro en preparación de plantas comestibles, tienen un libro en preparación sobre toponímicas, nombres de lugares, y todo eso es muy importante, por eso algunos creen que el trabajo que hemos hecho es más bien de tipo antropológico, pero de hecho ha sido sociológico, politológico, económico, ecológico, es decir lo que hemos tratado es de enfocarnos hacia una realidad de la comunidad ¿no?

Aa4.- Pero eso es con sus recursos, con los que ellos tienen, entonces ¿Qué podemos hacer?

Mtro.- Ya te interrumpí, sígueme.

Aa4.- No, pues nada más era eso (ríen algunos), así sin llegar con nada, no proponerles nada, ya están así ¿Qué podemos hacer? ¿Qué podemos mejorar para que ustedes no pierdan lo que son? Pero que eso les permita también crecer ¿No?

Mtro.- Ahora, la parte interesante de lo que ella insiste, si se fue con la intención de hacer una investigación, o sea, no hay que satanizar y decir lo que yo les decía, de que algunos antropólogos decían, déjenlos solos, eso es un asunto privado del PRI y de los antropólogos, ¿No? Y por eso algunos antropólogos se molestaban que de que en nuestro grupo inicial no hubiera ningún antropólogo y decían, éstos la van a regar feamente, pero luego nos han dicho antropólogos (:::☺), que somos de los pocos grupos que han sabido respetar el grupo étnico y trabajar junto con ellos en algo conjunto. Bien, allá... ¿Gabriela?

Aa5.- Si Gabriela, este, bueno, la lectura, como que al principio dije de qué se trata esto, y ya después me empecé a dar cuenta que se empezó todo lo que hemos visto, tal vez no se veían los conceptos, pero nos dimos cuenta de que se empezaron a unir todos los conceptos que hemos visto, darnos cuenta que la psicología social comunitaria, y para nosotros es admirable ver que hay muy pocas personas, o tal vez hay muchas pero no las conocemos, que se pueden despojar de lo que tienen, porque yo creo que es difícil despojarse de lo que tienen, de las comodidades y poderse ir a un pueblo a ayudar y también asumirse y a comprometerse como decía el título, de tratar de generar una utopía, además de , o sea, aplicarla, este, ¿Qué más? Y además no solamente es así como que conservar sus costumbres, sino también como que también se quisieron dar cuenta de qué problemas había dentro de la sociedad, su ecología, cómo se sentían... cómo se sentían las personas como que menos que las demás, o sea, yo pienso que muchas personas se sienten menos, que no se sienten orgullosas de ser mexicanos, o sea que, como que el mismo mexiquense como que quiere ser un modelo y nunca se va a poder, o sea, como que nos hemos dado cuenta en la práctica que los pueblos y las comunidades siempre quieren llegar a un modelo que nunca van a poder ser, y por eso yo pienso que todas las personas se sienten deprimidas y se sienten menos, desde ahí empieza todo el problema y yo creo que las personas que fueron a San Miguel como que se han centrado en ese pueblo, en ese concepto de ser y cómo son y no querer quitarle más.

Mtro.- Qué interesante, bueno ella tiene que ver con esto de la identidad, lo que dice también (:::☺) un pensador austriaco, lo que experimenta una comunidad indígena y cómo él dice que en buena terapia y en buena psicología clínica se trata de que la persona sea lo que es, no que la persona llegue a ser lo que no es, o cambiarla de tal manera que no sea lo que ya es, en ese sentido de la identidad, en el sentido de lo que más de fondo ¿no?, como el núcleo de lo que es la persona, el respeto a su identidad, que como decía ahorita Ismael (adjunto) es algo en evolución, nunca estamos permanentemente, ya somos así, y eso es lo malo que luego clasificamos a la gente. Si tú conoces a alguien desde hace diez o quince años, luego dices a ese ya me lo tengo bien fichado, o sea en 15 años pudieron haber pasado muchas cosas y esa persona pudo haberse modificado hasta en aspectos sustanciales... Muy bien. Bueno este grupo a ver... ¿Tu eres...?

Aa6.- Pily

Mtro.- Pily, bien..

Aa6.- Es una comunidad que trata de unirse poco a poco, como ya lo dijeron, y el crecimiento es de manera fraternal, lo que se menciona mucho es que se declina un poco... a la postura... como de la forma cristiana, porque es como que dar a todo lo mismo, como que crecer mutuamente, tener recíprocamente todo, o sea, como que todos se apoyen, todos se ayuden, todos crezcan. Y lo que me llamó mucho la atención es que a pesar de que es una sociedad muy chiquita hacen muchas cosas, o sea, es una sociedad con muy pocos habitantes, pero en sí la cultura que siguen manteniendo, su cultura la siguen manteniendo a pesar de la influencia exterior y por parte de que está... o sea... a pesar de que está en un lugar muy escondido, bueno en el centro,

puede tener mucha influencia exterior entonces como que ellos tratan de crecer su mantener su cultura. También lo que mencionan de la fe y de la religión que a pesar de que tienen una forma cristiana, este... van respetando lo que cada quien piense, pero sin lastimar el prójimo, tratar de verse como hermanos.

Mtro.- De lo que ya he dicho a ver, como que ya he dicho aspectos interesantes (:::☺) es una sociedad chiquita, y eso les hace ver cómo si ustedes se meten a estudiar, cualquier comunidad ¿eh?, cualquier grupo humano y yo les diría que hasta cualquier familia, hay un conocimiento inmenso que se puede generar. Bueno ahí, efectivamente lo que tú dices es una sociedad muy pequeña, todo el municipio de Cuetzalán no llega a cinco mil habitantes, no tal vez un poco más, tal vez ya son como diez mil, pero ahí la zona en la que trabajamos pues serán tres mil, cuatro mil ¿no?, y sin embargo recogiendo las tradiciones de ahí, se puede hacer una Biblia náhuatl ¿no? o sea, puede recoger proverbios, se pueden recoger historias, un génesis, evangelios, espístolas, hasta un cantar de los cantares, o sea, auténticamente se puede hacer una Biblia náhuatl con todo lo que se ha recogido de tradición oral, son más de quinientos relatos ¿no? y solamente los relatos del valle de (:::☺) estaba todo fragmentado, cuando ya vieron que se juntaban y era toda la explicación del cortejo, es decir, desde el noviazgo hasta el matrimonio en la formación de los grupos domésticos dicho en canto, dicho en poesía y en bailable, pero eso ya en la vida de los pueblos aparecía como diferentes (:::☺) ¿no? que trataban pues unos cuando se hacen novios, otros de cuando se establece la relación amorosa, otros cuando se casan, etc., pero fíjate nada más de los bailes puede sacar una cantidad de... has de cuenta como si alguien escribiera cómo es el cortejo y el proceso amoroso del jóvenes poblamos del 2007, ¿sí?, no se ha hecho, pero ese podría ser el motivo de hasta una tesis, cuál es todo el proceso de una relación humana amorosa en una sociedad como la nuestra. Bueno, muy bien esto de la identidad de una región pequeña y luego esto que tú dices de la influencia, de ese pequeño pueblo, bueno la cosa de la autoestima sí es clarísima, lo que yo les decía de Sonia Goffman esta socio-psicoanalista que hace, invita a copiar el apego, y que decía ella, yo no lo puedo... así... sustanciar totalmente, de cómo ella descubrió que ningún niño de San Miguel tenía baja autoestima, lo cual es mucho decir después de comentar lo que ya decía Gabriela, de que la gente se siente menos ¿no? como estos niños en una prueba psicológica no muy simplista porque es de apego, no se descubre niños con baja autoestima que es en donde tú insistías. Muy bien, El otro grupo...

Aa7.- Nosotros lo que reflexionamos...

Mtro.- A ver dime tu nombre...

Aa7.- Male, (suena un teléfono y dice) compañeros me desconcentran (el maestro no dice nada) Nosotros reflexionamos que los que fueron a trabajar en esa comunidad, se dieron cuenta que tenían primero que dejar como que su... lo que creían de, para entrar ... sus prejuicios para poder, este... ser alguien con ellos, para que pudiera haber esa retroalimentación, la interacción entre ellos, y que a principio empezaron yendo poquitos, que era la señora... con un grupo pequeño, y que ya poco a poco empiezan a ir más personas a ayudarlos, como un enfermero, educadores... y llega el punto de que los de la comunidad quieren aprender de ellos, así como ellos aprender de la comunidad, o sea empieza a ver como que esa retroalimentación en el grupo. El aprendizaje mutuo.

Mtro.- Eso que dices es muy importante ¿no?, que es una prueba de toque cuando una intervención de un grupo social es buena. Dices, ellos quisieron aprender de los que llegaron, que es muy diferente a que órale, aprendan de lo que yo quiero que aprendan ¿no?, ellos quisieron porque la disposición era no que les vamos a enseñar, sino qué vamos a aprender y no sólo qué vamos a

aprender de ellos, qué vamos a aprender juntos ¿no?, eso era lo importante, ya partir con reciprocidad de entrada, que eso es importante. Fíjense como muchas intervenciones universitarias se parte lo contrario, nosotros sabemos, nosotros somos expertos, somos especialistas, vamos a enseñarles la autoestima, los grupos de control, vamos a enseñarles a que ellos mismos pueden ser un tanto independientes, etc. ¿no?, todo lo que manejamos con estas variables que luego son abstractas. Es muy diferente hablar de una discusión de aprender y cuando tú nos dices que hay una comunidad que quiere aprender ¿si? la comunidad empieza a darse cuenta de que también necesita, como decía este grupo el de Gabriela..., hay problemas ningún grupo está exento de problemas, que es lo que mencionamos como un elemento importante en la nomina de movilidad, no tenerle miedo al conflicto, porque cuando no se maneja bien el conflicto (el murmullo del salón crece y alguien trata de callar a sus compañeros), es cuando se genera violencia, lo estamos viendo en Oaxaca, no se manejó bien el conflicto, ¿Qué es lo que hay ahora?, pues violencia. Púes bien, falta un grupo todavía ¿no?

Aos.- No, no.-

Mtro.- Entonces fueron seis, bueno, ¿alguien más quiere comentar algo? Bueno, yo les quiero comentar algo (se oye como una exclamación de desagrado aaaaaa), la siguiente clase la tenemos el miércoles, luego yo tengo que ir a Colima a dar unas conferencias de unos talleres y cuando regresemos pues ya tuvieron la última clase de psicología con Ismael y el repaso, y prácticamente vengo para el examen final (se oye que alguien hace un exclamación de alegría –yuju- y otro compañero lo calla). Les quiero pedir, el miércoles próximo después de clase vengan conmigo (comienza a nombrar nombres de algunos alumnos), quiero hablar con ustedes en particular porque se me pueden confiar de que sacaron seis, y luego sacaron ocho, de que sacaron siete y luego sacaron nueve y luego me digan por qué me reprobaron, ¿si?, me gusta más bien prever y anticiparme y decirles, pónganse a leer lo que hemos estado leyendo todo este tiempo, y los nombro a ustedes en particular porque siento que de alguna manera siento que se pueden confiar, y luego no quiero que me digan, oiga maestro primero me puso nueve y luego me puso nueve y ahora resulta que salgo reprobado en el curso. Yo se los he dicho ¿verdad? , estas pruebas son de orientación para saber cómo van, pero si hemos notado en general poca lectura de los textos, si no leen no van a pasar el curso, porque yo les insisto, este curso tiene contenidos ¿si?, está muy bien que tengan habilidades, está muy bien que capten en las sesiones de clase, pero el curso implica... o sea, la mitad del curso son las lecturas ¿si?, y las lecturas comentada, y las lecturas participadas, entonces, los menciono a ustedes porque de alguna manera al ir viendo el desarrollo de la clase se me pueden confiar, digo todavía no diseño la pregunta del examen final... pero si les digo que si no han leído a lo largo del curso, y no han hecho sus resúmenes va a tener problemas. Tienen tiempo estamos a ¿Cuánto...? A 6 de noviembre, el examen final es el 22, o sea dentro de 15 días, yo sé que llevan otras materias, pónganse a leer, quiero platicar con ustedes sobre sus lecturas, con éstos... no para ver qué tanto han leído o no han leído sino dialogar con ustedes respecto a la clase ¿si?, porque nos interesamos en saber qué es lo que pasa que no leen ¿si?, y no leen porque se confían, y no leen porque dicen pues hacemos un resumencito del curso y se los copiamos al vecino, su reporte de lectura... pero eso no basta... de veras, la buena formación es leer, la habilidad fundamental de la universidad es leer, la formación, como dice Jorge Luis Borges, el buen escritor, antes de ser buen escritor debe ser uno buen lector. Si no leen... las buenas escuelas de alto nivel, leen y leen mucho. Yo estuve con una de mis sobrinas de Torreón ella es investigadora de nivel dos y lee mucho, así que muchachos a leer. Bueno nos vemos la próxima clase.

Grupo Marcos**4ª. Observación****08/11/2006****MATERIA:** Psicología Social y Comunitaria**Alumnos:** 47

Nota Aclaratoria.- El siguiente registro corresponde a la parte última de la sesión de clase, el cual es un ejemplo de la atención personalizada del maestro para con sus alumnos, ya que la dinámica de la 1era parte es muy parecida a la anterior.

Mtro.- Yo le agradezco mucho la idea a su compañera (señala a la alumna y dice su nombre), le agradezco mucho la idea de hacer estos pequeños grupitos de diálogo, en donde cada quien va aportando un poco lo que se va quedando, y este... ya les antes del examen, era un grupo difícil, son 47, es difícil pues que uno pueda tener una atención particular con cada uno, todavía ni me aprendí los nombres, pero es que anda uno con mucho humo en la cabeza, siempre anda uno saliendo y entrando. Pero yo les agradezco, de veras ha sido un grupo agradable, y yo me la he pasado bien, la verdad, yo espero que ustedes se la hayan pasado más y ahorita si quieren salir un ratito y quédense los que le pedí que se quedaran (menciona a 11 estudiantes, los cuales bajan hacia el escritorio que es donde el maestro se encuentra sentado. Se levanta él de la silla y entre todos esperan a que se salgan sus demás compañeros).

Mtro.- A ver, lo único que yo les quería decir es que de alguna manera detectamos que no le han puesto suficiente interés a la lectura, y puedo estar equivocado ¿sí?, yo no estoy con ustedes, yo no voy a sus casas, yo no veo qué hacen en el resto del tiempo, o sea incluso aquí ya hay alguien que sacó 10 en el último examen ¿sí? Pero de alguna manera veo que les falta lectura y como que también veo que falta más interés, bueno es falta de hábito, pero ese hábito se forma desde la primaria, la secundaria, la preparatoria y yo veo que no se fomenta ese hábito, y es grave de veras... bueno no me preocupa mucho porque yo se que ustedes van a conseguir una pensión, un ingreso, etc. ¿no? Lo que me preocupa es que ustedes desarrollen su posibilidad de mejorar afuera ¿no? O sea, como los veo a ustedes tienen unas capacidades enormes, todo en la mesa puesta para hacer un trabajo interesante en psicología ¿no? Y claro que me interesa eso, pero también me interesan ustedes, me interesa su crecimiento académico, cuando hablo de hábitos es MUY importante, e incluso se quitan muchos problemas. No sé si han visto eso de los ritos que dicen del ser huevón ¿no? Esos ritos del huevón lo que dice que el buen huevón se anticipa. O sea, en vez de dejar el estudio el último día del examen, entonces estudia los primeros días y se olvida, o sea..., y no anda preocupado al final del semestre de que no le han preguntado o no han contestado bien el examen. Cuando ustedes estaban recién en el curso yo creo que poquitos siguieron mi consejo de hacer su resumen después de cada clase y eso tampoco veía yo que lo hicieran y pues se le facilita muchísimo resumir una clase para..., en cuanto a calificaciones. No regalaré en cuanto a desarrollo de habilidades y capacitación. Pero

eso es lo que yo les quería decir, si me interesa que ojala en algún momento les caiga este veinte en la lectura, de lo importante que es..., porque además digo, la prueba es que son inteligentes y pueden sacar 10 ó 9 y la prueba es el caso del que les digo que ni leyó, ni nada... pero solamente copia ¿no?... por eso... ahí si me harté porque no necesito hacerles grandes pruebas para ver más o menos cómo van, y luego vi algunas que bajaron su esfuerzo (:::☺), si no les digo nada ustedes no lo hacen ¿si? Si no me pongo duro y digo todo el mundo tiene que escribir ¿no? (Ve a un alumno y le dice), ¿a poco tú no escribes?

Ao1.- Pues no me queda de otra (Todas sus compañeras ríen).

Mtro.- Eso es lo que no me gusta, que no les quede de a otra.

Ao1.- Es que no me gusta escribir, me aburro...

Mtro.- Púes por eso...

(Se ríen todas las compañeras de él y responde)

Aa1.- No mames (se ríe)

Ao1.- Y ustedes tampoco, no sean mustias.

Mtro.- No, no son mustias, tú andas en el cinismo.

Aa2.- No yo si escribo y leo todo, todo.

Mtro.- No, no sé si tú pecas de ingenuidad o de cinismo, con todo respeto...

Ao1.- No, no sé... la verdad es que todos los conceptos los tengo claros, no me ha costado comprenderle a todas sus clases, lo que pasa es que ya no le he puesto atención y por eso...

Mtro.- Claro, pero si leyeras... lo que te pasa es que puedes quedar con ideas tan superficiales de todo, y piensas que captaste todos los conceptos ¡de veras! Y bueno si uno fuera más listo para calificar púes yo podría hacerlo, pero no tiene ningún sentido ¿si? Yo no les doy importancia a las calificaciones ¿si? las hago porque hay que hacerlas, lo que me importa es su desarrollo personal, su despliegue y su individualidad (entra la maestra de la siguiente clase sin pedir permiso y deja sus cosas en el escritorio, todavía faltan 10 minutos para su clase), y aunque no lo crean tiene que ver con su hábito de lectura. Yo les agradezco su paciencia y... no es más para regañarlos, es para decirles ¡oigan me interesan! ¿No? pero... que le echen ganas.

Aa2.- Gracias Maestro.

(El Ao1. toma su chamarra y hace como que se va a salir, pero se detiene a escuchar a su compañera)

Aa1.- Bueno, pero otra cosa... es que se me hace muy injusto que... bueno muchas personas acá han leído y yo también he leído y se me hace injusto que me haya llamado a mí, mientras otras personas que han sacado 10 no han leído nada y no le voy a decir los nombres... pero no han leído nada y no se me hace injusto.

Mtro.- ¿Y no han leído nada?

Aa1.- No, no han leído nada...

Mtro.- Púes yo no puedo estar seguro, les digo... (Entra de nuevo la maestra y se dirige al escritorio para ver su carpeta, el maestro la ve y ella sale del salón) yo lo veo reflejado un poquito, pero bueno ahí vamos, ahí vamos.... Pero haces muy bien en decírmelo, no quiero cometer injusticias, uno es un poquito lento y puede ser que no me haya dado cuenta ¿no?

Aa1.- Porque de mi parte le puedo enseñar mi libreta, ahí tengo todos los apuntes de todas las clases, sólo me faltó una cosa primera del tema pero ahí está todo...

Mtro.- No lo tomes así... sacaste nueve en el primero, ocho en el segundo... Compara tus dos ensayos...

Aa1.- A mí me gustó más el segundo...

Mtro.- Eso me dijiste ¿verdad? Yo te dije porque a mí me parecía que estaba más completo. De Adriana, no sé... hace mucho que platicamos ¿no? platicamos muy a gusto ¿no? depende con quién esté uno ¿no? Es que se busca también luego, para despejar cotorreo ¿no? Y ustedes van en segundo semestre, por eso dije... los voy a llamar para decirles que le echen ganas, aviéntense, ¿no?... vale la pena... (Se dirige a un alumno) Si quieres ser clínico, la lectura es muy importante para un clínico ¿no? En serio.

Aos.- Si Maestro, Gracias.

Mtro.- Bueno, Gracias por su paciencia

Aa4.- Por la suya, bueno maestro (señala al Ao1.), es ingenuo o cínico (se sale la alumna y se queda el maestro con el Ao1).

Mtro.- No, no es eso...

Ao1.- No maestro, le voy a decir cuál es mi problema, es que soy mal escritor y soy mejor orador. Además en el primer examen lo leí todo, leí todo y si Usted me hubiera hecho un examen oral, usted se daría cuenta.

Mtro.- Pero mira, si tú sacas cinco en un examen no importa, en verdad no importa...

Ao1.- No yo sé que no importa, ni a mi papá le importa, yo estoy seguro que quiero acabar mi carrera y aunque me tarde diez años pero estoy seguro que la voy a acabar (:::☺)...yo sé que si lo escucho con eso me basta porque lo entiendo.

Mtro.- Pero eso no basta...

Ao1.- Yo lo sé, bueno Profe gracia y púes que le vaya bien.

Mtro.- A ti también y cuídate (Vuelve entrar la maestra y el Mtro., recoge sus cosas y sale del salón).

Entrevista a Josué

Septiembre 2006

Lugar: Salón de clases

Duración: 25 minutos

Yo.- Antes que nada muchas gracias por haber aceptado ser observado para esta investigación. ¿Por otra parte me gustaría saber cuál es tu formación académica?

Josué.- Estudié aquí en la Ibero, Sistemas Computacionales, salí en el 2005. Ahorita estoy tomando certificaciones en redes, estoy tomando el CCNA para redes SISCOOS y el SWNA que es para redes fuentes, todo inalámbrico. A futuro, ahorita ando viendo esta parte de certificaciones que nos da varias opciones para la maestría en donde saldríamos con varias certificaciones en redes, en sistemas operativos, bases de datos, así como en varias cosas, pero la maestría sería en telecomunicaciones.

Yo.- ¿Y cómo ingresas a la docencia?

Josué.- Desde siempre, he dado clases. Yo recuerdo que desde la primaria me reunía con varios compañeros para asesorarlos o para explicarles cosas, por ejemplo, a mí siempre se me facilitó las matemáticas, entonces en esta parte, o en esta cuestión siempre les eché la mano. En la prepa, se dio la oportunidad de que diera algunos cursos de asesorías y de regularizaciones. Aquí en la Universidad hace como cuatro años o cinco, en el 2002 yo tomé la parte teórica de esta materia que estoy dando. Al coordinador le gustó como daba yo esa materia y el semestre siguiente me invitó como adjunto para los laboratorios, al siguiente semestre no le dieron chance de contratar adjuntos y terminando la carrera me dieron el laboratorio y este semestre me invitaron a dar también la teoría.

Yo.- ¿Qué es lo que te gusta más de la docencia?

Josué.- Convivir con la gente, porque no llegas nada más a enseñar, muchas veces los mismos alumnos tienen distintos puntos de vista y aprendes de ellos.

Yo.- ¿Lo que no te gusta?

Josué.- (Sonríe) Hacer la parte de los temarios. Sacar material. Organizar... de pronto tú tienes organizados ciertos tiempos la parte de las clases y se desfasa horrible porque a veces debes explicar algunas cosas, o de repente hay actividades o puentes, o cosas por el estilo y entonces te desfasan tu tiempo y no sé si tenías contemplado 35 sesiones ya cronometradas, pues resulta que con estos atrasos tendrías que enseñar algunas partes más rápidas.

Yo.- ¿Cuál es tu edad y experiencia docente?

Josué.- Voy a cumplir 24 años y mi experiencia docente, oficialmente desde el 2002, pero como te digo desde la secundaria estoy dando asesorías.

Yo.- ¿Además de esta materia has impartido algunas otras?

Josué.- No. De hecho ahorita es esta parte de diseño digital. En mi servicio social di clases de computación para gente de educación para adultos, estuve dando computación, matemáticas, física... ciencias exactas.

Yo.- ¿Cuál es el grado que más te gusta para dar clases?

Josué.- La Universidad, de hecho. A pesar de que a veces se comportan como niños también, pero es más fácil controlarlo, te digo preparatoria son alumnos que quieren hacer todo menos la escuela, en la secundaria también se la pasan jugando y en la primaria se distraen mucho. En la universidad, a pesar de que se distraen, es más fácil controlarlos, porque ya saben que si

truenan la materia, les va a ir mal con el papá o cualquier otra cosa. Entonces, como que ahí son más concientes de que deben de poner atención.

Yo.- ¿Cómo evalúas?

Josué.- Para la evaluación en el laboratorio son más que nada prácticas, es entregar las prácticas en los prototipos y en los reportes. Tomo en cuenta lo que es asistencias, porque en otros semestres no las tomaba en cuenta y comenzaban a faltar mucho y se atrasaban, entonces me tuve que poner más estricto en es aspecto. Tomo en cuenta la participación de los alumnos en cuanto a que si uno no entiende que los otros empiecen a explicarle, que se vea la participación entre ellos. En la parte teórica, exámenes, asistencia, tareas, investigaciones, exámenes sorpresa, debes en cuando saben que cuentan con un 20%, por ejemplo, hay que también obligarlos, a que estén estudiando constantemente.

Yo.- ¿En los exámenes pueden sacar la libreta o no?

Josué.- No, de hecho son cosas bastantes sencillas que realmente no necesitarían sacar la libreta.

Yo.- ¿En la clase pasada estabas entregando exámenes y de hecho no salieron muy bien, y les dijiste no pensaba tomarlo en cuenta pero si lo voy a tomar?

Josué.- (Sonríe) No, pues para obligarlos a estudiar, si les digo que no lo voy a tomar en cuenta, y vuelven a salir mal, entonces dirían, no lo va a tomar en cuenta para qué estudio. Pero si lo voy a tomar en cuenta para que si les afecte, porque de hecho ellos no están estudiando y hay que tomar medidas. No se puede quedar así.

Yo.- Cambiando un poquito de tema ¿Qué entiendes tú por educación?

Josué.- Educación... más que nada es la interacción en donde hay un intercambio de conocimientos, tanto del profesor alumno como del alumno al profesor, como te comentaba hace rato, no únicamente es echar un rollo y aprender un rollo, hasta cierto punto es saber el por qué de las cosas, explicar las cosas, no nada más tener el conocimiento de que una multiplicación se hace de una sola forma, por ejemplo, sino saber el por qué se hace así una multiplicación, qué significa hacer esa operación, etc., no solamente quedarse con la parte de la aplicación, sino saber también el por qué de dónde sale y todo esto.

Yo.- ¿Y sobre los valores? Bueno primero ¿qué entiendes y cómo crees que los valores entren en tu asignatura, en esta parte de las ciencias duras?

Josué.- De hecho, los valores entran en cualquier lado. Por ejemplo un valor, se puede hablar como disciplina, estar constantemente trabajando puntualidad... bueno, todo eso son valores, la parte disciplinar. En parte formativa o humana es la parte de interacciones, el estar conviviendo con toda la gente, no estarse aislando también, sino que mantener una convivencia con todos, pero que se vea.

Yo.- ¿Pero consideras que los valores se pueden separar del ámbito educativo?

Josué.- No, de hecho, tengo la idea que es una columna fundamental para la educación.

Yo.- Sobre tus alumnos ¿qué anima y desanima de ellos?

Josué.- Lo que me anima es ver, por ejemplo cuando entienden algo, (sonríe) muchas veces se motivan y es bastante padre ver en que de pronto llega un momento en el que ellos te están preguntando, desde antes de que tú llegues a cierto tema ¿no? Lo que me desanima es que hay mucha gente apática y... es bastante pesado, trata de convivir o de integrar a esa gente es bastante pesado.

Yo.- Bueno, para finalizar. Te digo un concepto y tú me dices la primera idea que venga a tu mente.

Concepto	Observaciones	Respuesta dada
Maestro		Educador
Educación	Sonríe y se tarda en contestar	Conocimientos
Valores.... disciplina		Disciplina
Desarrollo humano		Convivencia
Alumnos		Humanos
Profesión	Se tarda en contestar	Cuando tienen ciertas actitudes para.... Desarrollo personal
Mi finalidad como docente es:		Enseñar y aprender

Yo.- Bueno, pues Muchas Gracias.

2ª. Entrevista a Josué.

Nov. 30 2006

Duración: 20 minutos.

Lugar: Salón de Clases.

Yo.- Gracias de nuevo por esta 2ª entrevista. ¿Cuál es el significado de ser maestro?

Josué.- Me parece que es alguien que enseña. Normalmente en la enseñanza se enfoca que es de maestro al alumno pero esto es al revés, porque siempre hay una retroalimentación. Pero básicamente es pasar conocimiento de una persona a otra.

Yo.- ¿Usted se considera un maestro de vocación?

Josué.- (Sonríe) SI, me encanta estar apoyando a la gente, estar explicando dentro de lo que yo puedo poder dar referentes de soluciones o cosas por el estilo.

Yo.- ¿Y cuáles cualidades considera Usted que deba tener un docente?

Josué.- Vocación paciencia, mucha ingenio para poder mover los conocimientos, que ni no lo entendieron de una forma poder explicarla de otra, para que de una u otra forma lo puedan entender y más que nada poder explicar el razonamiento que se tenga que hacer para llevar a cabo una tarea y que no la aprendan sólo de memoria para llegar al resultado.

Yo.- ¿Entonces sería paciencia, vocación... si no tiene vocación entonces...?

Josué.- (Hace una mueca) Puede que sí, y de hecho se da, hay mucha gente que no tiene vocación pero yo digo que si es recomendable porque si no enseñas con gusto lo haces de mala gana y a veces hasta acabas tú perdiendo, tanto el profesor con el alumno, porque uno queda enojado con rencor u otra cosa, y el alumno sin tanta información porque el profesor no la quiso dar u otra cosa que surja...

Yo.- ¿Cuál consideras que es la finalidad de la educación?

Josué.- Transmitir conocimientos

Yo.- ¿Solamente?

Josué.- Si.

Yo.- ¿Qué entiendes por educar?

Josué.- La transmisión de estos conocimientos pero siempre aplicándolos hacia un perfil de beneficio para los demás. No es nada más ... por ejemplo en mi caso no es solamente enseñar cómo hacer circuitos, sino enseñar cómo hacer y aplicar en otras áreas.

Yo.- ¿Entonces en su materia cuál era el objetivo... la eficiencia, la competencia, el desarrollo humano u otro?

Josué.- Un poco la eficiencia y el desarrollo humano, más que nada, bueno mi caso aprendizaje de circuitería y aplicarse en este caso sectores en donde lo que andamos manejando, por ejemplo, prótesis, el proyecto de Hidroponía, proyectos de sustentabilidad que les llaman que tengan que ver con el beneficio para la sociedad.

Yo.- ¿Esto sería como eficiencia para algo o alguien y el de desarrollo humano cómo lo entiendes?

Josué.- El de desarrollo humano sería más que nada el apoyar estos sectores, desde el perfil de esta materia, poder dar soluciones a las problemáticas de los proyectos.

Yo.- ¿A través de esta materia que impartes cómo capacitas a tus alumnos para vivir y para seguirse desarrollando?

Josué.- Directamente no, pero si procuro inculcarles un poco de disciplina, puntualidad, que sean cumplidos... no sé. Evaluar proyectos y someterlos a las consecuencias cuando ellos toman decisiones y cosas por el estilo.

Yo.- ¿Cómo vinculas entonces esta materia con el contexto social?

Josué.- Bueno como es una parte de ciencias básica, realmente se podría vincular en cuanto a las aplicaciones que se dan a los proyectos.

Yo.- Entonces, aquí se preparan a los alumnos a que sean eficientes y con conciencia social ¿no? Y cómo se le hace para que sean unas personas críticas.

Josué.- De hecho eso, yo no puedo hacerlo, directamente no. Los alumnos deben tomar conciencia de los actos que hacen, ellos tienen que decidir sobre las cosas que hacen y las consecuencias que va a generar esta decisión. Directamente no puedo decirles sé crítico y piensa así. Sino que ellos tienen que desarrollar su propio criterio y desarrollarse.

Yo.- ¿En cuanto a las actitudes, a las emociones, a los valores ... intentaste promover alguno o no?

Josué.- De hecho, intento siempre meter un poco de disciplina en cuanto a puntualidad y compromiso, pero también procurando tener una buena relación con ellos... de hecho desde el principio les pedí que me llamaran con apodos, o por mi nombre o como ellos quisieran para tener una relación más estrecha. Y de hecho es mejor, porque hasta cierto punto es más fácil establecer conversaciones o cosas por el estilo.

Yo.- ¿En este curso existió algo que ayudara a los alumnos a ser más justos, más honestos o solidarios con la sociedad, o no?

Josué.- Pues realmente, no sé... es un poco de disciplina que yo tengo. Me gusta que la gente sea solidaria entonces de por si en laboratorio siempre les digo, ya acabaste con tu práctica, entonces ve a ayudar a tu compañero. También para que no estén perdiendo un poco el tiempo pero que si se aproveche también su valor mental.

Yo.- ¿De todas las estrategias docentes que usaste en tu curso cuál consideras que es la más relevante para que ellos se desarrolle integralmente?

Josué.- El compromiso, el compromiso, que sean responsables de lo que deciden.

Yo.- ¿Cómo planificas tu curso?

Josué.- A partir del temario que nos dan en coordinación a partir de ahí, hay que hacer una depuración de temas para saber cuál van a dar tiempo de dar o cuáles no van a dar tiempo de dar. A cuáles hay que dar un poco de profundidad, básicamente es eso, pero también viendo cuáles son las materias que ellos van a ver el siguiente periodo, sobre esos temas te enfocas un poco más.

Yo.- ¿Y cómo te das cuentas de que tus alumnos van aprendiendo?

Josué.- Más por nada por las evaluaciones. Entre semestre hago exámenes sorpresa o quizes, tareas, por medio de trabajos o proyectos que yo les pido. Se nota cuando es su redacción o cuando es una redacción que bajaron de Internet o a cuando es una redacción que hicieron ellos. E incluso se nota cuando es una redacción que bajaron de Internet, pero por lo menos la leyeron, la entendieron y la volvieron a redactar e incluso a razonar.

Yo.- ¿Cómo los retroalimentas?

Josué.- La retroalimentación normalmente viene ... después de hacerles exámenes sorpresa, taras y los proyectos, después de esto les pongo comentarios, o en el semestre también hablo con ellos y

les comento personalmente oye vas mal en esto, o estudia porque andas mal, o levántate más temprano porque si no, no la vas a hacer o también para irles inculcando algunos valores.

Yo.- ¿Hubo algún reprobado?

Josué.- Pues de hecho hubieron varios reprobados. Menos de la mitad, pero si hubo bastantes. De hecho no sé si sea porque me ven muy chavo y piensan que soy muy barco o qué... pero si, pero muchas veces me han pasado que se confían, y pues no soy barco y pues truenan.

Yo.- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos que encontraste?

Josué.- Pues te digo, esta parte de que como me ven muy chavo y piensan que soy barco que voy a ser muy cuate. Como me llevo muy bien con ellos, yo creo que piensan que esta relación que procuro tener, en donde les das la mano y te agarran el pie y cualquier otra cosa, entonces se confían y por eso que se confían, por lo mismo no.... muchas veces no se comprometen. Ese es un obstáculo. Otro obstáculo es el horario y por eso es un poco pesado y más en invierno que empieza hacer un poco de frío pero nada más.

Yo.- ¿Consideras que cumpliste con las expectativas de tus alumnos?

Josué.- Si, precisamente la última sesión fue para eso. Para tener una retroalimentación de mi materia. Por lo que dijeron si les gustó la materia, me dijeron que vieron cosas que compañeros de otros semestres me dijeron que no vieron en esta materia y se tuvo que haber visto. Entonces, al parecer si se cumplieron ambas expectativas, tanto la de ellos como las mías.

Yo.- ¿En este curso cuál dimensión consideras que es mejor desarrollar en tus alumnos, la intelectual o la moral?

Josué.- Yo creo que un poco de las dos. Yo creo que no pueden ir separadas. La parte intelectual de hecho es la básica porque estamos en una escuela, nosotros venimos a aprender, para agrandar el intelecto. Pero, la parte moral no se puede dejar de lado, no puedes descubrir la fusión atómica cuando vas a hacer una bomba nuclear, o cosas así. Siempre tienes que ver cuáles van a ser las consecuencias de lo que vas a hacer y aplicarlas en beneficio de la sociedad ¿no?

Yo.- ¿Entonces la evaluación sólo fue con respecto a los exámenes y la práctica?

Josué.- De hecho también fue realizar un proyecto, en el que se tuvieran que involucrar con los proyectos de hidroponía y de prótesis. De hecho los chavos se pusieron hacer un... por ejemplo se pusieron a hacer un termómetro por la parte de hidroponía que lo que hace es controlar la temperatura de los sembradíos para ... si hace mucho calor enciende un ventilador, si hace mucho frío enciende un calefactor o algo así... y cosas similares...

Yo.- ¿Qué esperas de tus alumnos?

Josué.- Que no se estanquen. Que siempre busquen aprender más, que siempre busquen no conformarse con lo que aprende en la escuela, que busquen por su cuenta siempre, más cosas.

Yo.- ¿Consideras que influiste en ellos?

Josué.- Yo esperaré que si (risas). La verdad no sé, pero yo esperaré que si.

Yo.- Bueno Maestro, como la vez pasada yo le digo una frase y Usted la completa:

Frase	Respuesta obtenida de Josué
Educar es para mi...	Para mi... aprender y enseñar
La principal tarea de ser docente es...	Retroalimentar
Cuando planifico mis clases planifico en base a ...	Los temarios
Lo que más me gusta de ser profesor es...	La sociabilidad con los alumnos
Lo que más me disgusta es...	La apatía de los alumnos... Nucas veces son apáticos.
Quisiera que mis alumnos fueran...	Comprometidos
Lo más valioso para mí es...	La amistad con los alumnos. Me sigo encontrando a chavos que les di hace como tres años y luego llegan a laborator a pedirme asesoría o simplemente a saludar, y eso me gusta.

Yo.- ¿Deseas agregar algo más?

Josué.- No, nada. Gracias.

Yo.- Muchas Gracias por todo

1ª Entrevista a Ligia y César

Fecha: Septiembre 2006

Duración: 1 hora

Lugar: ADI

Al principio se suponía que la entrevista sólo era para la maestra, llegaron los dos (la maestra y el adjunto), y al verlos tan animados a los dos, tuve que tomar la decisión de hacerles la entrevista conjuntamente. Comienza la reunión, pero ellos empiezan a platicarme acerca de cómo trabajan conjuntamente, sin que yo se los pregunte, manifestando que son un muy buen equipo de trabajo...

LIGIA.- Se dice que esta materia es m multiproceso y como que nos costaba trabajo contextualizar que entre los dos vamos a dar la materia. Entonces, (se dirige el profesor) ¿no sé cómo te sentías tú? Pero muchas veces decía ¿cómo le vamos a hacer? Porque había cómo dos grupos, entonces en el otro grupo había otras dos compañías de la academia y nunca pudieron ponerse de acuerdo y siempre estaban peleadas.

César.-Incluso se peleaban por cosas muy simples ¿no?

LIGIA.- Por ejemplo, cuánto tiempo vas hablar tú y cuánto tiempo voy hablar yo, o sea, se estaban peleando por eso, se estaban jaloneando por eso. Incluso en una clase hubo un jaloneo. Que nosotros nos enteramos, realmente yo no supe cómo fue.

César.- Yo tampoco, pero que si hubo ahí un altercado.

LIGIA.- Eran dos profesores, enfrente de los estudiantes, o sea, alguna cosa así. Pero, a nosotros no nos ha costado trabajo, para ponernos de acuerdo en la elaboración del curso, en los temas, a la hora de hacer los exámenes, a la hora de hacer las actividades en el laboratorio, nada, nada.... Y luego repetimos el curso, en verano... y no salió mejor, estuvo bien fuerte es el curso.

Yo.- ¿Y es difícil trabajar en equipo?

César.- De repente si, de repente si, sobre todo cuando, este... no hay una homogeneidad en los criterios ¿si?, o cuando hay problemas de liderazgo. En todos los equipos siempre hay un líder. Siempre destaca un líder, y cuando no se ponen de acuerdo en los liderazgos, o cuando no se llevan bien en un liderazgo siempre va a ver problemas, siempre van a ver diferencias, entre las partes ¿no?. En el caso nuestro no ha pasado eso, afortunadamente de alguna forma nos hemos complementado uno con otro (la maestra asienta con la cabeza y con un gesto sonriendo), aun cuando vemos las cosas de diferentes puntos de vista. Yo lo veo de un punto de vista, M. los ve de otro punto de vista y tratamos de complementar los dos puntos de vista. No tenemos el problema de que un interés sobre el otro. Sino que ambos tienen validez y son complementarios. Y eso nos ha ayudado mucho a funcionar con los estudiantes (sonríe y mira a M. los dos).

LIGIA.- Si ¿Y sabes qué? Los estudiantes no sienten incómodos, en lo absoluto. Yo pienso, se nosotros nos dieran clases dos profesores al mismo tiempo, así como que dices: chiiiiin ni para donde safarte, porque te están cuidando los dos, este, te están evaluando los dos, porque hacemos las evaluaciones los dos al mismo tiempo. Por ejemplo, los jóvenes están exponiendo y estamos preguntando los dos ¿si? Yo no veo, y no hemos recibido... hasta ahora...

César.- Inconformidad o crítica negativa a ese comportamiento.

LIGIA.- Pero nada.... De hecho hubo un día que no vine porque me enfermé, entonces para el siguiente laboratorio me dijo César, mejor salgas termina de componerte. Entonces las alumnas me dijeron, y estamos en el laboratorio y estamos los dos, las estamos supervisando y estamos evaluando todo el tiempo ¿no? Entonces me dice un estudiante: ¿qué no vas a venir? Le dije: no nada más le toca a César, y me dice !No! Mejor es que estén los dos. Y es una cosa rara porque no se sienten incómodos.

César.- No, no hay (☺) no siento, este, que sientan presión de nosotros hacia ellos, sino al contrario.

LIGIA.- No...es que.. ¿Sabes? Yo lo que yo veo es que son más mujeres un. Como muy relajadas y no significa que seamos profesores batos en lo absoluto pero, pero nada... De hecho siempre que... nos dicen: Ooooh ya va a hacer el examen, por eso te dije que la clase que viene tenemos examen ¿no? Pórtense bien, no se vayan a poner rebeldes, no se vayan a poner así, los exámenes no son fáciles

Yo.- ¿Los exámenes son escritos?

LIGIA.- Ellas tienen... bueno, yo no traje mi lista, pero... la manera en que damos la clase, apegándonos en lo posible a la NEC, desarrollamos algunas estrategias, entonces por ejemplo les dejamos investigar algo. (El adjunto saca las listas y me las enseña, continúa hablando LIGIA.). Cada día, les hacemos como en la primaria, revisamos qué fue lo que escribieron, y.... Y lo que escribieron vemos...por supuesto no podemos ver todo al menos que veas algo como que brinca ¿no? Vemos la bibliografía, eh??, vemos cual es el contenido en general, y te das cuenta de quién le copió a quién, y con quien no lo hizo, entonces esa sería una primera calificación. Después ella trabajan en pequeños grupos discutiendo y en esa parte nosotros decidimos si ellos hacen una presentación en grupo, un diagrama del flujo, un mapa conceptual, con la información que trajeron, o sea deben integrar lo que trajeron. Y los equipos los hacemos nosotros, ah, porque si son de amigas tienen la misma información. Nosotros integramos los equipos, y el término de las discusiones, bueno nosotros vamos con cada equipo, a veces en ese momento cuando están trabajando en pequeños grupos es cuando revisamos la tarea, entonces, así como que nos sentamos con cada equipo, escuchamos que están discutiendo y mismo tiempo revisamos la tarea. Cuando ya termina y aclaramos alguna duda. Cuando ya termina la discusión en pequeños grupos entonces viene la plenaria, a veces hacen acetatos, a veces utilizan el pizarrón, y después nosotros elegimos quién del equipo expone y lo que saca el que expone saca el equipo, de esa manera nooo.... Confiamos en ti, tú lo haces siempre, entonces de cada día por lo menos tienen dos calificaciones.

César.-Entonces de esa manera evitamos, este... fomentamos que todos trabajen porque no saben quién va a pasar exponer, entonces todos tienen que saber el tema, entonces es bueno porque de alguna manera todos tienen que estudiar, porque no se vale que uno no estudie y que la de malas le toque exponer a él, y no se vale que él tenga cero o tenga 5 y que los demás del equipo que a lo mejor si estudiaron tengan la misma calificación. No es justo.

Yo.- ¿Y no les ha pasado que nunca nadie estudia?

César.-Hasta ahorita no.

LIGIA.- Que haya tres que no hayan hecho la tarea, y que los tres estén juntos, así no.

César.-Tenemos 16 alumnos en total, estos son los de ahorita y tenemos tres asimilados, que van un poquito más adelantados que los otros, que tienen que tomar esta materia o se las asimilaron por no haber cursado otra, entonces de esa manera se les llama asimilados.

LIGIA.- Entonces, teníamos, teníamos un espécimen, teníamos uno

César.-¡Ah, sí!!

LIGIA.- Ese si no hacía nada, eran nueve estudiantes, entonces decidimos que eran equipos de tres, pero entonces el joven no hacía nada, nada, nada.

César.-Ni estudiar, ni trabajar, ni nada

LIGIA.- Entonces, le digo a César, oye no veo que este joven algo, y me dice "yo te iba a decir lo mismo", entonces en la parte del laboratorio pues que trabaje solo, ¿y sabes qué? No hace nada. Hay una práctica difícil, en donde les demostramos cuáles son propiedades de las proteínas del glúteo, para hacer pan, entonces está práctica es para hacer pan, para que vean cómo se componen. Y entonces, Víctor trabajar sólo, es mucho trabajo, su trabajas solo y los otros en dos en dos, y en vez de tener tres equipos, porque primero decíamos que fueran de tres

en tres, después dijimos pues son poquitas, entonces que sean dos equipos de dos, uno de tres. De dos, dos, dos, dos y Víctor trabaja solo.

Yo.- ¿Entonces, cómo lo califican si no hace nada?

LIGIA.- Pues no tiene nada. ¿Y sabes qué hizo ese día? Víctor trajo a su hermana, para que su hermana le hiciera las cosas, y la hermana es como él. Bueno, entonces dije entre los dos amasan y ella dijo "no, yo no toco esos alimentos, pero yo no hago nada" Y le digo a Víctor, bueno el tiempo pasa y ustedes no han hecho nada y si no hay producto... ¿pues cómo le vamos hacer? Pues reprobó. Pero en todo, o sea, a la hora de exponer, no expone, a la hora de hacer la tarea, no la hace, a la hora de hacer un reporte del laboratorio no lo hace, a la hora de trabajar hace como que hace y cuando tiene que entregar un reporte experimental, pues no tiene nada.

Yo.- ¿Y no han hablado con él?

(Los dos maestros asientan la cabeza en forma positiva)

Yo.- ¿Y qué dice?

César.- Siempre tiene excusas, siempre tiene pretextos, ah! si, curiosamente siempre le pasa algo, eso es otra cosa.

LIGIA.- Es cierto

César.- O sea, curiosamente, cuando le toca dar la cara para un tema o exponer, o presentar algo, curiosamente ese día le pasa algo, choca, se accidenta, o choca la combi, o... este...

LIGIA.- La computadora, o la memoria. Su mamá viene a hablar con los profesores...

Yo.- ¿En este nivel?

LIGIA.- Si en este nivel. Él llevó química general conmigo, digamos que esa sería la materia como del tercer semestre, aunque él está más adelante, pero como no ha pasado las químicas, está retrasadísimo en esto. Entonces, Ceci me dijo: oye la mamá de Víctor quiere hablar contigo, y yo pensé ¿qué le preocupará a la señora? Una mamá que venga... ¿estará enfermo, o qué? Alguna vez alguna mamá ha venido cuando una joven que tenía lupus, entonces... mi hija no puede venir, tiene que faltar, y a veces hay que estar informados. Dije Víctor ha de estar enfermo ¿noooo? La señora vino a decirnos, a mí, con una actitud de sufrida (hace ademanes de sufrida). Dije, bueno señora no puedo hacer más, acá está lo que hace su hijo todos los días, igual que ésta ¿no? Yo sé que ustedes cumplen, yo veo que Víctor tiene libros nuevos y que no usa, señora, y que ustedes pagan la colegiatura ¿qué le toca a él? Usted está acá, yo aquí ¿y él? No está. Si usted gusta que haga algo más por usted, con toda confianza porque me tengo que ir a clases. Me dice ¿podría pasarlo por favor? No señora. Entonces se me olvidó preguntarle a Rebeca, Víctor está tomando la materia esta con otra compañera que está dando a otro grupo, porque esta materia se da a tres grupos, César y yo damos a dos y Rebeca a uno, con otra profesora, entonces me dice, no decía ayer, oye me manda a hablar la mamá de Víctor, que quiere hablar conmigo y le digo yo te sugiero que le digas a la señora, con todo gusto señora pero que venga también su esposo, o a lo mejor nada más hablas con el esposo. No, no, no, mejor que sí hablo con ella, también hablo con ella y con su esposo. Porque mi hipótesis es que la señora tapa a Víctor y su esposo no lo sabe. El joven cuando ya va a reprobar da de baja la materia.

Yo.- ¿Y por qué no hablan los tres, el papá, la mamá y Víctor?

LIGIA.- Esa sería lo ideal, este, pero... yo creo que lo tapa la mamá y el papá no sabe, entonces, Ceci me decía que la situación financiera de Víctor en la universidad es dramática, porque no reprobó la materia para que sus papás no se enteren, lo que hace es dar de baja la materia, pero la materia la tiene que pagar. Entonces, tiene una deuda.... Entonces, la señora viene a negociar la deuda, le digo a Ceci, porque mejor no viene el señor, yo creo que el señor no está enterado, entonces Ceci, nos decía cuánto debe y Rebeca decía oye es que es casi como la mitad, es el enganche de una casa, algo así nos decía. Yo creo que el señor no está enterado.

Yo.- ¿Y no están divorciados?

LIGIA.- No creo, no creo, pero es nuestro único caso.

Yo.- Bueno, después de este preámbulo... ya comencemos, se me gustaría saber cuál es la formación de cada uno de ustedes, es decir sus grados académicos. ¿Quién quiere empezar?

LIGIA.- Yo tengo la licenciatura en químico farmacobiología por la BUAP, después tengo diplomado en investigación biomédica, también por la escuela de medicina de la BUAP y tengo maestría en docencia universitaria por la universidad iberoamericana Puebla.

César.- Yo tengo licenciatura en químico farmacobiólogo, por la BUAP, y ...25 años de labor profesional como supervisor general de microbiología en un laboratorio privado, en laboratorios clínicos de Puebla, he sido catedrático en el postgrado por la UPAEP, en el área de maestría en ciencias del laboratorio clínico y también catedrático por parte de la UDLA en la maestría de ciencias de laboratorio clínico, no perdón en la UPAEP es en el área de patología clínica, perdón, y en la UDLA en maestría en ciencias del laboratorio clínico.

Yo.- ¿Y cuántos años lleva de docente?

César.- De docencia, eh... tengo mucho más tiempo pero a nivel de postgrado... a nivel de licenciatura apenas tres años y de postgrado, como diez años.

Yo.- ¿Y usted Maestra?

LIGIA.- Yo tengo de docencia, a ver... espérame... bueno en docencia universitaria, son como... dieciséis años de docencia universitaria, en licenciatura, primero trabajé en la UDLA y después trabajé aquí, también tengo experiencia como docente en educación media básica, en secundaria y en preparatoria, y actualmente estoy dando cursos en postgrados, también. Es decir, desde hace 16 años tengo experiencia como docente universitario, antes de eso, cuando estaba yo en la universidad daba yo clases en secundaria y preparatoria, entonces los años que tengo de docente son como... más de 20..., mucho más de 20 años de docente. Porque recién que entré a la universidad, comencé a dar clases y estoy dando cursos de postgrado ahora en la universidad mesoamericana.

Yo.- ¿Cuáles son los grados en donde les gusta más enseñar, es decir cuál nivel?

César.-A mi, actualmente en donde me siento más a gusto es a nivel de licenciatura, ¿por qué? Porque desarrollo... en primer lugar la docencia a ese nivel es muy diferente al postgrado. En postgrado es muy diferente..., yo la experiencia que tengo es,,, que en postgrado muchas cosas, se supone que los estudiantes ya tienen un camino recorrido y es un poquito menos complicado, eh, eh, eh... llegar a cosas básicas por regresarse a cosas básicas. El nivel licenciatura me ha ayudado mucho, me siento muy a gusto porque me ha permitido regresar a lo básico en la diferente, al menos en el área yo manejo, que es la microbiología, me ha permitido regresar un poco a lo básico, que de repente ya lo había dejado un poco relegado ¿no? Esa es una, la otra es que.... Me gusta ver cómo es que los chicos se van desenvolviendo y como uno va contribuyendo a su desempeño, a su formación ¿sí? Es lo que ahorita me está llamando mucho la atención, y me está haciendo sentir muy a gusto en este nivel

Yo.- ¿Y cómo llegó a la docencia?

César.-¿Aquí en la universidad?

Yo.- No, en general.

César.-¿En general? Pues fue un tanto accidental, accidental, porque en el laboratorio en donde yo trabajo, donde me he desenvuelto profesionalmente, una de las políticas de esa empresa es la preparación continua, la actualización continua. Entonces, entre otras cosas, y además nos fomentan mucho la investigación, entonces como regla general dentro de la empresa, tenemos que presentar trabajos de investigación por lo menos uno al año, de tal manera que eso nos fomenta a nosotros como empleados, y a mí como supervisor, el estar actualizándonos continuamente, asistiendo a congresos, presentación de cursos, eeehh... asistir a cursos o dar cursos, en el caso de los estudiantes de postgrados que son médicos que estudian la especialidad de patología clínica, nosotros les damos clases, no solamente practica sino también teórica, y lo mismo sucede con los alumnos de maestría de ciencias de laboratorio, que ya terminaron la licenciatura, son licenciados ya, pero que están haciendo áreas de especialidad, entonces, podríamos decir que de alguna manera fue un tanto accidental la forma en la que yo llegué a la docencia. Realmente no me lo propuse como tal, sino que la misma área de trabajo fue como envolviendo hacía ese rumbo ¿no?

Yo.- ¿A usted Maestra cuál grado le gusta más y cómo empezó a ser docente?

LIGIA.- Bueno, en el principio cuando empecé en... cuando entré a la universidad ¿sí? En la carrera que nosotros estudiamos, es una carrera muy, muy demandante. Por cada materia tenían un laboratorio, entonces... en ... soy un poco así, así como que... muy activa, entonces el dejar tiempos libres, o tiempos muertos, pensaba siempre, necesito ponerme a hacer algo productivo, y en donde pueda aplicar las cosas que estoy aprendiendo. Entonces, por esa idea de aplicar desde ahorita las cosas que estoy aprendiendo, empecé a dar clases, primero di clases en una secundaria nocturna, todos eran más grandes que yo, y me di cuenta que en afán de tratar de explicar los conceptos es cuando uno los entiende realmente, en el afán de exponerlo, en el afán de enseñarlo, es cuando uno realmente se compromete a aprenderlo. Esa fue, digamos, una etapa de la universidad, primero daba clases en secundaria y después en preparatoria,

entonces, ese periodo de dar clases en preparatoria, trabajaba en el colegio Benavente. El tercero de preparatoria fue... una experiencia preciosa, ahora los estudiantes son muy diferentes ¿si? Los estudiantes eran... los que... estaban en tercero de prepa y yo casi tenía la misma edad de ellos, porque entre a la universidad muy chica, has de cuenta que yo tenía 20, yo estaba ya terminando la licenciatura, y ellos tenían 18 ó 19, estábamos muy cercanos, pero yo era una estudiante ya casi terminal, pero esa experiencia, era una cosa... como... como que de mucho respeto, pero no se pasaban, era un ambiente muy precioso, ese período de trabajar en la preparatoria con esa generación del Benavente, este... preciosa, preciosa, esa, esa, esa... después entré a la industria y lo mismo en la industria por los requerimientos del trabajo, y yo creo también, ya por la inercia, me tocó dar algunos cursos de capacitación. Me gustaba muchísimo trabajar con los señores del sindicato, muchísimo, es que son personas muy nobles, y todas eran personas más grandes que yo, también. Eso me gustó mucho, o sea dar capacitación a los señores del sindicato me gustó muchísimo y después al personal de oficinas y de planta diseñamos un curso de evaluación sensorial también, estábamos muchos catadores, entonces, integrar el curso, investigarlo y enseñarles a catar porque se cataba el tequila Cuervo, yo trabajaba en tequila Cuervo, fue muy padre también, porque los ambientes eran muy diferentes. Si subían los supervisores, digo subían porque la oficina estaba en alto, o si subían los de contabilidad, o el personal que trabajaba planta, entonces, como que el mismo material debía enseñarse pero de diferentes maneras. Y después, cuando nació mi hija, no pude seguir en la industria y cuando mi hija estaba como año medio regresé al Benavente en un período y de ahí me invitaron a trabajar en la UDLA, y entonces en la UDLA trabajé seis años en química biología y me gustó muchísimo y creo, sin que lo dude, me encanta mi licenciatura, perdóname Lupita, pero...la parte de la docencia, estoy convencida de que es mi segunda vocación y me encanta. ¿Y que qué grado me gusta trabajar más? Me gusta muchísimo trabajar con las jóvenes que vamos ahorita, quizás mis compañeros se quejan un poco cuando están en primeros semestres, porque es como si estuvieran en séptimo semestre de preparatoria, les cuesta trabajo, yo he trabajado con estudiantes de ingeniería y con estudiantes de nutrición, a los jóvenes de ingeniería les cuesta muchísimo más trabajo a los hombres, ser un poco formales, ese es un enorme, enorme, así... (hace un ademán de separación con las manos), y a las jóvenes de nutrición como que son mucho más comprometidas, entonces, se puede decir que es mucho más fácil trabajar con las jóvenes de nutrición porque son mucho más comprometidas, pero es más reto trabajar con los estudiantes de ingeniería, les cuesta... muchísimo trabajo dejar la...la... la flojera y me gusta muchísimo trabajar con los estudiantes que están haciendo tesis, ese es un trato muy diferente, y de mucho más independencia.

Yo.- ¿Entonces, la primera vocación cuál sería?

LIGIA.- La química, la biología, la microbiología, me encanta... y me encantan investigar eso, y me encanta investigar la docencia.

Yo.- ¿Si le dieran a escoger ahorita entre la primera vocación y la segunda, con cuál te quedarías?

LIGIA.- O sea si me tocara hacer investigación, exclusivamente, en las áreas, vamos a decir, de ciencias exactas, la química, la microbiología, y esto... me gusta muchísimo. Y si yo estoy trabajando así, y generalmente trato con estudiantes, finalmente estoy aplicando la docencia, pero no puedo dejar la docencia de un lado, o sea siempre estoy pensando, ¿cómo le vamos hacer para hacer lo mejor? Es difícil escoger, no, no...

Yo.- ¿qué es lo que más le gusta de la docencia y lo que menos le gusta?

César.- Lo que más me gusta de la docencia es el trato con los alumnos, y...eh?... ver cómo se van desenvolviendo. Como de alguna manera yo estoy contribuyendo con su desarrollo intelectual... no tanto moral porque...eh... el contacto que tenemos no es tan estrecho, al menos no hemos llegado a ese punto de... estrechar un poquito mas, más allá el trato que no sea uno maestro, clase-profesor ¿no? Este.... Siento que es lo que más me gusta. Lo que más me disgusta, o lo que menos me gusta es mi falta de tiempo, porque a veces me gustaría dedicar más tiempo, a veces estoy muy limitado de tiempo por algunas actividades que tengo, eh... si me gustaría tener un poco más de tiempo, para dedicar todavía más a esto.

Yo.- ¿Considera que el aspecto moral no está siempre presente en este proceso de enseñanza aprendizaje?

Ad.C.- Yo creo que sí, si, si está presente. Si vemos el aspecto moral desde diferentes ángulos, desde diferentes puntos de vista... yo creo que si está presente. Está presente en la forma en la que nos conducimos, en la forma en que... en la forma en que hay trato, o sea, hay trato es respetuoso, pero no tan rígido como... como en un sistema militarizado, por decirlo de alguna manera, sino que sí hay cierta flexibilidad tanto por parte del alumno como del maestro pero siempre guardando... este... el límite del respeto, de un lado y del otro. Entonces de alguna manera creo que eso tiene, cierta... parte de moralidad ¿no? El respeto tanto del alumno con el maestro, como del maestro con el alumno. O sea, no hay esa falta de... hay comunicación, pero no hay esa falta de... no, no hay... este... ¿cómo puede explicarlo? El, la falta del respeto pues, siempre existe esa, esa, esa peculiaridad ¿no?

LIGIA.- ¿Podría decirse como cordial?

César.- Cordial, exacto.

Yo.- ¿Y a usted Maestra qué es lo que más le gusta de la docencia y lo que menos le gusta?

LIGIA.- Lo que más me gusta de la docencia, me gusta mucho trabajar con los estudiantes y mucho, mucho, mucho... me gusta... me gusta aprender cosas nuevas. Pero siempre pienso que si no las comunico y las comparto, pues así como que no tiene sentido. Entonces, me gusta muchísimo que... saber más, siempre me gusta investigar más, más, más y más. A veces creo que es así cómo escarbar, y para qué sirve, y para qué se aplica y una vez que lo tengo claro, es así como que, ahora que les voy a decir a los jóvenes siempre, siempre. Lo mismo me pasa con los estudiantes de ingeniería, pero en esta ocasión no tengo estudiantes de ingeniería de los primeros semestres. Eso es lo que más me gusta. Y lo que menos me gusta, estos si no es como César... estos si me disgusta... las intenciones de fraude académico, eso de... que si copian, que si dicen mentiras, que si hacen trampas, eso sí me molesta... porque ahí sí, este... la parte moral o mi forma de ser, es así... como que yo digo, no, es que es inadmisibles para mí, eh... que ustedes intenten hacer trampas, se están formando, yo no puedo permitir que ustedes hagan trampas, no lo puedo permitir, eso no lo tolero, ahí sí, la tolerancia es nada. Eso es lo que más me molesta. Y a veces, otra cosa que me molesta, es que no podamos a veces trabajar en academia, eso es una cosa que nosotros siempre hemos comentado (ve al otro maestro y el asienta con afirmación), no podemos trabajar en academia. Con algunas personas si, pero con otras personas no, entonces yo pienso que, están como estancadas y nos estamos perdiendo de su experiencia, o de su aporte, pero pues... si no se puede... entonces trabajamos con los que se pueda.

César.- Si, nos cuesta mucho trabajo, nos cuesta mucho trabajo interactuar con alguna... en la academia nos cuesta mucho trabajo interactuar con algunos compañeros, eh... la razón, pueden ser muchas, pueden ser muchas, algunas preparación, eh... determinadas áreas, a veces se desconocen; las otras, este, siento yo que... son cuestiones más que académicas, extra académicas, como económicas, como de intereses propios, entonces eso, eso nos cuesta mucho trabajo... interactuarlo, como que...

LIGIA.- ¿Y sabes? Algunas personas que integran la academia, de alimentos, no están, yo diría así... tan involucrados, tan interesados, las personas, en ayudar a la formación de los jóvenes, es así como que... bueno, completar el gasto, dando unas clases. Entonces, el grado de compromiso no es el mismo, el grado de interés no es el mismo, y el veces creo que... que hay así como cuestiones de egos, muy extraños, o...

César.- O de celos

LIGIA.- ¡Celos! Es la palabra.... Es eso. Son celos. Digamos esa palabra.

Yo.- ¿Usted piensa maestra, si de alguna forma como docentes influimos en nuestros alumnos?

LIGIA.- ¿Si influimos en nuestros alumnos?... yo creo que influimos de muchas maneras....muuu... si nosotros, eh.... al menos voy a hablar de mí, yo trato de ser ordenada, de hecho soy ordenada. Entonces, si la clase que yo expongo es ordenada, si las cosas que yo les leo, les corrijo absolutamente, este... todas las cosas que yo veo que están fuera, les hago preguntas, en donde las cuestiono ¿y esto por qué fue, a qué te refieres? No estás considerando esto, esto no es de acuerdo a lo que planteaste, entonces... yo creo que... de esa manera, yo estoy influyendo en que ellas sean ordenadas ¿si? Considerando que si estamos en ciencias exactas, la parte del orden es necesaria para que el pensamiento científico tenga cierta continuidad, pero no, algo que decía César y yo estoy de acuerdo, también se influye en el trato ¿si? Si ellas se sienten... y hablo de las jóvenes de Nutrición, porque es la que estamos compartiendo, si ellas se sienten respetadas, incluidas, motivadas, sobre todo... no sé qué palabra decir, pero es un sinónimo como de supervisadas, pero no es una supervisión así... (señala con el dedo índice su ojo) sino que todas están siguiendo...

César.- Guiadas

LIGIA.- Guiadas, me refiero a esto: háganlo cómo puedan y ya después me enseñan, sino... yo necesito que tú corrijas y en el proceso de corrección yo te acompaño. ¿si? A veces las retamos ¿si?, pero en el reto, en un primer momento quizás puedan estar solas, pero después ya no. Es como si siempre hay acompañamiento, entonces la influencia es, yo te estoy dando oportunidad de que tú crezcas, yo estoy acompañando en el crecimiento, yo estoy poniendo retos pero no te estoy dejando solo. ¿y de qué manera influimos? Yo creo que es en el trato, en el trato de persona a persona, en todas las cuestiones que revisamos, que corregimos y cómo expresamos la clase, eso también es importante. Porque, yo he visto cómo ellas han crecido, porque las conocemos desde primer semestre, desde que estaban en primero y ahora que están en tercer semestre, como su capacidad para expresarse, el orden de sus presentaciones, su capacidad de reflexión se ha modificado enormemente. Hay una estudiante, especialmente, Sharení, el curso pasado, en primavera, en la clase se la pasaba jalando el chino así (hace un ademán) y viéndose las puntas y a la hora en que pasa a exponer, totalmente apática, y ahora en este curso ella es la que está guiando a sus amigas, se ha modificado enormemente. Ella es la que nos dice, no me gusta que vengan o el otro, yo prefiero que vengan los dos y antes como que (hace un ademán de desagrado) uff!, estaba todo el tiempo así. Ella especialmente se ha modificado, otras jóvenes también, Jessica, también ha cambiado, de ser así como que me

vengo a sentar, a echarme aire en la clase, a que ahora participa, opina, y en la manera en la que se expresa (sonríe) o sea, ya hay un cambio.

César.-Eso es muy importante, hemos visto cambios en verano... yo creo que el el verano fue muy provechoso al menos para mí fue muy provechoso, y muy gratificante ver cómo alumnas que teníamos...eh... cuando empezamos el curso, que les costaba mucho trabajo integrar, les costaba mucho trabajo estudiar, les costaba mucho trabajo investigar, al final del curso salieron con otra mentalidad....

LIGIA.- Si precioso (sonríe)

César.-Eso, eso fue increíble como el alumno fue evolucionando... de alguna forma ¿mu?

LIGIA.- Como, como que... ganando confianza. O sea, de no tener confianza en sí misma, va evolucionando... va avanzando el curso y a la hora en que termina el curso... o sea...

César.-Si...y lo podemos ver en dos alumnas, en Lety y en...este...

LIGIA.- Jessica también le echó muchas ganas.

César.-Jessica, no se notó tanto, pero... en Lety y en.... no me acuerdo cómo se llama....Ay ¿cómo se llama?

LIGIA.- No sé quién dices, pero en Lety fue muy evidente, los documentos que escriben yo le decía a César el otro día, oye yo no sé si cuando estábamos en tercer semestre en la universidad podíamos escribir así, los documentos que escriben, la interpretación de los resultados es... y obviamente les vamos exigiendo cada vez un poquito más.

Yo.- ¿Y maestro cómo cree Usted que influye en sus estudiantes?

César.-¿Cómo influyó en mis estudiantes? Una de las partes importantes, y que creo que nos ha ayudado mucho es tratarles de fomentar el interés sobre lo que están haciendo, a mí me.... hemos visto cómo, cómo.... ¿eh?... ¿ah?...conforme ha transcurrido, ha ido pasando el tiempo, ¿eh? ¿eh? Una forma es irlos motivando. A mí me ha ayudado mucho, y es algo que me ha llamado mucho la atención porque de repente, estoy dando mi clase y estamos centrados en alguna cosa y de repente alguien me pregunta y mí dice te voy hacer una pregunta, pero no está dentro del tema. Pues hazme me la pregunta, y entonces, de repente nos desviamos, dejamos el tema estábamos viendo, o la clase que estábamos viendo y no vamos por otro lado, entonces empezamos a platicar de muchas otras cosas, y curiosamente eso hace que la clase se vuelva muy amena, que ellos se interesen, incluso que ellos empiezan a preguntar, a preguntar, a preguntar y quieran saber, quieran saber, quieran saber, y entonces nos volvemos a regresar al tema y siguen preguntando, y siguen preguntando, y la clase se pasa muy rápido, entonces, eso es para mí... eso... es, es... a mí me gusta mucho eso, pero además, este, significa que lo que estoy haciendo les está llamando la atención, está motivando que ellos quieran saber más, origina que investiguen aún más allá de lo único que tienen que investigar y entonces...¿eh?... siento yo que de alguna manera estoy cumpliendo con el objetivo, estoy cumpliendo con el objetivo de que aprendan pero que no nada más se queden con los conocimientos aislados, sino que empiecen a buscar, sino que se empiecen a interesar por otras cosas que a lo mejor, de momento, no tengan mucho que ver con el tema pero que al final de cuentas tiene que integrarse de alguna manera, y que entonces finalmente convergen en una sola cosa y entonces que se den cuenta que lo que parecía abstracto o ambiguo, o algo que no veían en sentido del

por qué, de repente le encuentren el ¡Ah, ya se para que servía! ¡Ah, ya se por qué me sirve!
¡Ah ya se para qué es esto!

Yo.- Bueno, ahora, ya para casi finalizar, yo les voy a decir un concepto y ustedes me dicen lo primero que relacionen con éste.

Yo	César.	LIGIA.
Educación	Desarrollo	Acompañamiento
Dimensión Moral	Mejores seres humanos	Necesarios para transitar por la vida
Valores	Pilar de la conciencia humana	Necesarios para sentirse seguros y no afectar los demás
Maestro	Indispensable en el desarrollo no sólo científico, sino también cultural.	Quien te acompaña y que convence con su ejemplo.
Desarrollo Integral	De mucho valor, de mucho valor para desarrollarnos en todos los ámbitos. Para ser mejor, no solamente mejor profesional sino también, mejor ser humano y poder ayudar a nuestro entorno.	Es el resultado de la aplicación de todo lo que decíamos antes, de acompañar a los jóvenes o de aplicar los valores en los que uno cree, de ser congruente y de... siempre creo así, que se vea el resultado no solamente en el mejoramiento de mi persona sino que se vea el resultado en el mejoramiento de mis estudiantes como personas y de lo que ellos son capaces de hacer.
Alumnos	El futuro, el futuro no solamente... el futuro de la humanidad, de quienes dependen que podamos ser mejores, o que puedan ser mejores, que nuestro entorno ser mejor, en donde podamos vivir bien, a gusto y en un margen de armonía.	Alumnos son las personas con las que convivo, se puede decir... como que... el objeto de mi vida, ¿sí? Mi hija está incluida, entonces, a eso me dedico, a mis alumnos

Yo.- Bueno, eso es todo Muchas Gracias a los dos.

Duración: Aprox. 30 minutos.

Yo.- ¿Para Usted cuál es el significado de ser maestra?

Ligia.- Quizás mi, información ahora sea un poco complicada porque recién terminó el curso y fue muy emotivo y me abrazaron mucho... (sonríe varias veces). Puedo decir que ser maestro es acompañar a los estudiantes, en su proceso y no permitir que sean mediocres. Ayudarles a que se desarrollen. Eso es para mí ser maestro y no, no es fácil.

Yo.- ¿En este momento, si se siente una maestra de vocación?

Ligia.- Siiii

Yo.- ¿Por qué?

Ligia.- Porque... hay buenos resultado, los estudiantes respondieron muy bien, yo me considero como una persona muy exigente, soy muy exigente ¿sí? Y a pesar de que soy muy exigente y no dejo que se dispersen, ellos me dicen que aprendieron, que crecieron y que yo les enseñé a ser mejores y a esforzarse a dar lo mejor de sí. Entonces si estoy logrando eso en los jóvenes y sobre todos amistades que yo espero que continúen, entonces si es mi vocación, si va para allá.

Yo.- ¿Entonces, cuáles cualidades consideras que debería de tener un docente?

Ligia.- En general, primero, primero debe estar convencido de que su trato con los estudiantes debe generar algo bueno. Debe posibilitar que el joven saque lo mejor de sí, que desarrolle sus capacidades. Es una característica importante. Si el profesor sabe mucho o sabe poco, el profesor debe esforzarse por saber más, y saber mejor y estarse capacitando. Pero, si el profesor sabe mucho de su materia, pero no es capaz de enamorar a los estudiantes en lo que al profesor le gusta o le interesa, entonces no tiene mucho sentido. Entonces es eso, debe ser apasionado y debe ser capaz de proyectar eso. Yo creo que cualquier persona que vea a otro apasionado por lo que hace no tiene más remedio que asombrarse, aunque no puede siempre uno llegar al corazón de todos. Hay personalidades que son más apacibles, no son tan dinámicas, o no les interesa o simplemente uno no logra generar empatía y a unos de ellos uno nunca logra llegar y por más que uno se esfuerce, lo digo en mi caso, en este curso tengo estudiantes que por más empeño, por más empeño, utilizando diferentes estrategias no más no. Yo creo que para que se de algo, los dos deben querer.

Yo.- ¿Cuán consideras que es la finalidad de la educación?

Ligia.- Ayudar a los estudiantes a formarse no solamente como profesionistas o profesionales, es decir, no sólo que aprendan cosas que sean capaces de hacer después. Sino que sean capaces como personas, de convivir con otras personas. O sea, yo creo que el conocimiento debe ser así, si yo sé muchas cosas, lo voy a poner en primera persona, si yo sé muchas cosas y no soy capaz de aplicárselas pues no me sirve y es como un conocimiento que está ahí nada más y que no tiene sentido, pero si además yo no soy capaz de relacionarme correctamente, de ser respetuosa, de ayudar a que alguien más crezca, entonces no tiene sentido....

Yo.- ¿Entonces cuál sería la principal tarea del docente?

Ligia.- Ayudar a que los jóvenes desarrollen todas sus capacidades, cada quien en su estilo. Cada quien en su estilo.

Yo.- ¿El objetivo de su materia, entonces, cuál era, la eficiencia, las competencia o el desarrollo humano u otro?

Ligia.- Yo creo que una más, pues no. Yo siempre he pensado que las personas somos árboles. Si crece más la eficiencia, entonces el árbol se carga más para un lado, además de que se ve feo. Si ponemos más del otro lado, también. Si ponemos más de desarrollo humano, pues también. Entonces yo creo que debe ser un crecimiento por todos lados. Obviamente a veces se favorecen más en una persona que en otros. No hay un solo objetivo, para mí deben ser los tres, para mí los tres.

Yo.- En su materia ¿cómo capacitó a sus alumnos para vivir o para seguirse desarrollando?

Ligia.- Algo que considero que es fundamental y algo aprendí cuando estaba estudiando la maestría, y nunca antes había tenido esa experiencia, fue el trabajo en equipo, el relacionarme con otras personas. Cuando uno trabaja en equipo... de esa manera yo traté de capacitarlos. Que interactuaran, que se relacionaran que compartieran, que lo que sabe uno se lo comparta al otro para que el otro se complemente, que trabajen juntos. Entonces, si aprenden a trabajar juntos, eso les ayuda en todas las cosas. Que cooperen al interactuar. Otra cosa que yo les enseñé es que no se deben limitar, en un libro, o sacar una tarea en Internet. Porque lo que yo hice antes es revisar toda la literatura, a mí me gusta mucho estar bien informada. Entonces cuando me dicen leí esta parte, entonces yo les digo lo sacaste de este libro y este libro, entonces yo sé en qué parte ellos pueden revisar, entonces ¿cómo los capacité?, de dos maneras: en un trabajo independiente primero y después en la interacción, en el compartir.

Yo.- Entonces, ¿cómo relacionó este conocimiento con el contexto de los muchachos?

Ligia.- Siempre yo les digo, esto que estamos haciendo en el laboratorio, o estamos haciendo en clases es como si lo estuviéramos haciendo en la casa, estamos en casa, estamos protegidos y por lo tanto nos podemos equivocar, pero si nosotros estamos en una empresa, estamos en un laboratorio o con nuestros pacientes yo creo que deben hacer esto, debemos hacer lo otro, o se van a topar con esto y lo deben de hacer de esta manera. Tratando de que ellos vean de que este conocimiento, o esta práctica tiene una aplicación.

Yo.- ¿Cómo hizo para desarrollar actitudes, valores, emociones... en sus alumnos?

Ligia.- Sobre todo en la parte de laboratorio, yo me he dado cuenta de que los profesores somos como animadores, básicamente. Lo que siempre procuro, tanto en clase como laboratorio es generar un ambiente. Para que ellos estén relajados. De esa manera procuro establecer un ambiente. A veces se sale un poco de control porque hay personas que son muy explosivas, pero está bien también, entonces cuando hay una persona que está fuera de control, que anda pellizcando o cosas así, yo la llamo aparte y le pido que ella solita se ponga sus límites, porque la siguiente vez se los voy a poner yo. Entonces, procuro que no haya exhibiciones. Siempre procuro respetarlos, siempre estoy tratando de jugar o haciendo bromas y cuando alguien se pasa, yo les digo: vámonos respetando y después continuamos, entonces procuro que... un valor que es fundamental para mí es el respeto... bueno no sé si se considere un valor, pero el respeto para mí es fundamental para mí, yo los respeto, ellos se respetan y es fundamental para mí. Otra cosa que también es fundamental para mí es la lealtad y la honestidad. Si alguien hace trampa eso me saca de control, que no sean leales entre ellos....

Yo.- ¿pero esto cómo lo promueve, esto de que sean honestos, justos...?

Ligia.- Veo cuando ellos entregan sus trabajos escritos. Veo lo que hicieron, y después yo les pregunto a ellos quién hizo esta parte o esta otra parte, o cuando exponen yo veo qué hizo cada quién en forma personal y veo cuando exponen, si realmente están trabajando juntos, si se están ayudando o si se están metiendo goles entre ellos ¿no? y es una forma de promover.

Yo.- ¿De todas estas estrategias, cuál consideras que es la más relevante para el desarrollo integral de tus alumnos?

Ligia.- Yo creo que depende de cada estudiante y de cada alumno porque hay personas que por su temperamento no les gusta exponerse, no les gusta presentarse y hay otros que desarrollaron mucho esa habilidad. Yo creo que si tienen que exponer todos los días, en trabajos personal o grupal, no les queda más que ir adquiriendo seguridad. Entonces, cuál es la más significativa, pues depende de cada quien. De acuerdo a lo que ellos me comentaron... hicieron comentarios no solicitados, es así como el trabajar en equipo, eso les gusta mucho, cuando realmente logran el trabajar como equipo...

Yo.- ¿A través de qué criterios planificó sus temáticas o sus clases?

Ligia.- tengo primero una idea general, como si yo tuviera una fotografía en general, esto puede ser ... a veces muevo algunas piecitas, pero tengo así el contexto, me cuesta a veces un poco de trabajo ver detalladamente, cuando llego a un tema lo que hago es leer mucho, investigar mucho de diferentes fuentes en las clases, y busco los tópicos que sean más interesantes, sobre eso me informo más. Al trabajar con Cesarín, Cesarín me deja hacer todo lo que yo quiero y él sólo me dice ajá, está bien. Él me dice: mira yo pongo esta parte y tú haces esta parte. Entonces, cómo diseño, veo las cosas que se están publicando para que los estudiantes estén actualizados, tomo algunas lecturas, las reparto en clase y les pido que ellos expongan y después de esa parte teórica que ellos revisaron, procuro demostrarla en el laboratorio. Ellos se preparan de alguna manera, digamos que van preparados ligeramente con algo, por supuesto que ellos no leyeron como yo leí, pero van con algo. Entonces antes de empezar la práctica yo les explico y después procuro integrar las lecturas que les di, la parte experimental y en la discusión de la siguiente clase, procuro que en esa discusión ellos realmente relacionen la parte teórica que ellos vieron antes con la parte experimental que ellos demostraron, y en esa discusión de que esos resultados qué te están diciendo, que están exponiendo, entonces como están chiquitos a veces les cuesta trabajo interpretar, pero la discusión les ayuda a interpretar...

Yo.- Entonces ¿cómo se dan cuenta de que están aprendiendo?

Ligia.- Cuando ellos se ponen a discutir algo que no viene en los textos. Algo que es producto de su experiencia. Cuando ellos están relacionando, esta cosa que yo leí con esta cosa que yo saqué, pero a mí me dio esto. Entonces esto que me dio, quiere decir que está pasando esto. Cuando ellos relacionan las cuestiones teóricas con sus datos experimentales –por eso a mí me gusta mucho oírlos cuando exponen sus resultados, cuando discuten sus resultados- porque ahí es donde yo veo si realmente aprendieron, dependiendo de la profundidad de la discusión es cuánto están comprendiendo....

Yo.- ¿Y este aprendizaje va acompañado de una retroalimentación, de qué forma?

Ligia.- En el momento, cuando ellos están hablando, en ese proceso de discusión y cuando ellos hacen un reporte escrito, el reporte es posterior a la discusión. Ahí todo lo que ellos hicieron yo lo

comento, todo se los escribo, ¿esto por qué, esto por qué, de dónde obtuviste esto? Me tardo mucho leyendo, pero ahí es donde los retroalimento.

Yo.- ¿De las dos dimensiones moral e intelectual, cuál consideras que fue trabajada más en este grupo?

Ligia.- Yo creo que las dos. Yo procuro que... esta cosa es como mía... Yo tengo claro que mientras más sepan las personas, mientras más educadas estén menos se pueden engañar. Y mientras estén mejor formadas, pueden dar más cosas, pueden compartir más.

Yo.- ¿Entendiendo con formación?

Ligia.- Entendiendo con formación, cuestiones puramente académicas, pero si las cuestiones puramente académicas no les sirven a alguien no tienen sentido, entonces siempre pienso así. Lo que ellos saben, entre más cosas saben es la parte académica es importante, mientras más saben es mejor, pero si saben sin tomar en cuenta la opción de compartirlo con otro, no tiene ningún sentido, entonces no creo que sea una más importante una que la otra. Me cuesta un poco de trabajo proyectar valores, me cuesta exponerlo como tal, pero procuro hacerlo con mi comportamiento. Convencerlos con el ejemplo.

Yo.- ¿Usted cómo promueve el pensamiento crítico en sus estudiantes?

Ligia.- En el momento en el que ellos están exponiendo de forma oral o en el momento que ellos están escribiendo un reporte. Cuando ellos están haciendo sus puntos de vista. Yo les digo que la parte más importante de un reporte, de una tarea, de un examen o de una discusión e cuando ellos tienen sus datos y es cuando ellos están discutiendo qué significan, ahí es cuando yo promuevo el pensamiento crítico.

Yo.- ¿Considera que ha cumplido con las expectativas de los muchachos?

Ligia.- Yo creo que con la mayoría. Pero insisto, hay muchachos que es muy difícil que uno les llegue, porque no quieren participar en las dinámicas, porque no quieren que uno los mueva, incluso se refleja en el lugar en el que se sientan en el salón. Los que se sientan en las esquinas no quieren ser tocados, ni movidos, ni removidos y aunque ya expongan ... o vente para acá...

Yo.- ¿Y cómo los evalúa?

Ligia.- Con lo que ellos producen, la parte interesante para mí siempre es, no es que me reciten, es cuando ellos producen algo personal. Y estas personas, cuando producen, cuando dicen, este producto es mío. Ahí es donde yo me doy cuenta que a veces, con algunas personas es muy difícil lograrlo, y si a veces uno se afana mucho, estoy pensando en una muchacha en particular, y me afano y me afano, entonces me doy cuenta de que ella piensa, okey Ligia, la responsabilidad es tuya y no es mía. Motívame y sácame adelante.

Yo.- ¿Entonces este fue el principal obstáculo que encontró?

Ligia.- Si, la apatía y la falta de compromiso. El no querer dar un poco más. Por ejemplo, un estudiante me dice, es que no hay nada, yo ya revisé en la biblioteca y no hay nada. Entonces, dejo al grupo con César y nos vamos al acervo de la biblioteca y le digo, mira aquí están todos los libros y ahora dime que no hay, y mira del otro lado y dime por favor en dónde no hay y se queda callado. No me digas que no hay, mejor dime que no lo hiciste y entonces ahora yo te

pregunto ¿por qué no lo hiciste? ¿Qué te impide ser mejor? Y no hay respuesta... ¿qué te impide ser mejor? ¿Quién te detiene? No hay respuesta y por lo tanto tampoco hay avance y me cuesta, me cuesta con algunas personas.

Yo.- ¿Pero pasa el curso?

Ligia.- Por la forma en la cual se evalúa, porque los porcentajes están divididos en varias cosas, pues pasa con seis.

Yo.- ¿Qué esperas de tus alumnos?

(En este momento la maestra se queda callada, sus ojos se le llenan de lágrimas y con voz baja, muy baja y con una gran sonrisa me dice)

Ligia.- Que sean buenas personas, que sean buenas personas... porque hay poco de eso.

Yo.- ¿Consideras que dejaste alguna huella en ellos?

Ligia.- Ahorita yo no sé. Ahorita con eso de que se acaba el curso, es el fin de Año, pues todos nos queremos porque es Navidad, hay muchas emociones. Creo que ahorita las jóvenes, hay un solo hombre que es extraordinario, las jóvenes todas están muy emotivas, muy emocionadas, liadísimas escribieron cosas preciosas, puedo decirte que sí. Pero si hay una huella... yo creo que se verá más adelante, porque como que ahorita es como de mucha emoción. Todos podemos estar muy emocionados, pero si hay alguna huella yo creo que se podrá ver después.... Luego se verá.... Para mí es muy importante es que ellas sepan, que sepan con fundamentos y que lo que a ellas sepan, les sirva también para los demás. Si eso no se cumple entonces no se pudo hacer nada.

Yo.- Por último, te voy a decir una frase y me gustaría que me la completaras.

Frase	Respuesta de Ligia
Educar es para mí...	Acompañar a los jóvenes
La principal tarea de ser docente es...	Comprometerse y otra vez acompañarlos
Cuando preparo mis clases lo hago en base a...	A veces a lo que me gusta mucho, pero sin salirme del programa, pero sobre todo que a los jóvenes les guste e interese tanto como me interesa a mí.
Lo que más me gusta de ser profesora es....	Convivir con los jóvenes
Lo que más me disgusta de ser profesora es...	El trato a veces con mis compañeros de academia, que no jalan. O a lo mejor que no soy capaz de comunicarme con ellos.
Pero lo que más te disgusta de ser profesor...	Los profesores mediocres.
Quisiera que mis alumnos fueran...	Buenas personas, pero no buenas personas así a lo menso ¿no? Buenas personas bien preparadas.

Lo más valioso para mí es...	Mi hija... ¿o cómo profesora?... Mi hija
------------------------------	--

Yo.- ¿Desea agregar algo más?

(Otra vez con la voz quebrada y los ojos llorosos responde)

Ligia.- Que me gustó mucho el proceso. Me divertí muchísimo con los estudiantes y me apliqué muchísimo y me la pases muy, muy bien con ellos. Y Muchas gracias por todo esto.

1ª Entrevista a ARTURO

Agosto 2006

Lugar: Su oficina

Duración: 45 minutos aprox.

Yo- Bueno pues de nuevo muchas gracias por, este, participar conmigo. Si me gustaría maestro que me dijeras, mmm..., de nuevo tus grados académicos que has obtenido, para que esta entrevista tenga la misma o casi los mismos puntos de las anteriores que he hecho con otros maestros.

ARTURO- Yo soy licenciado en administración de empresas por la BUAP, maestro en Ciencias en Administración Internacional por la universidad de la Lausana en Suiza. Esos son mis grados.

Yo- Muy bien, ahora, este, si me gustaría saber por qué te dedicas a la educación.

ARTURO- Bueno pues es una buena pregunta, yo eh, en un principio vale aclarar que yo no pensaba dedicarme a la educación, eh, fue realmente circunstancial cómo yo entré en la educación, después ya me enamoré de esto y eso, y, y decidí quedarme, pero entré circunstancialmente porque un amigo ex profesor mío de la licenciatura me invitó, cuando regresé de la maestría me dijo que si quería yo dar una clase en la BUAP, ¿no? entonces, eh, le dije bueno porque no, era una forma de contribuir y regresar a la BUAP algo, había sido yo además becado por ellos y entonces, este, pues dije que sí. Entré a dar a la clase, me gusto esa primera experiencia, me gustó, la interacción con los alumnos, pues obviamente yo acababa de regresar de la maestría, entonces yo traía muchas cosas muy frescas etc. ¿no? entonces me fue bien, me evaluaron muy bien los alumnos, y me ofrecieron otro curso que acepté, eh, y después, después de un año me ofrecieron un puesto tiempo completo ¿no? que fue este, después como de un año, yo estaba trabajando en ese momento renuncié al trabajo en el que estaba, eh, estaba buscando otro trabajo y mientras estaba buscando otro trabajo me ofrecieron este, entonces la verdad fue una decisión no muy fácil ¿no? porque era, era cambiar completamente de ambiente, era pasar de un mundo de empresa a un mundo académico y bueno, ya estando acá en el mundo académico pues me gustó mucho y qué es lo que más me gusta de esto pues son dos cosas, el sentimiento de que puedo contribuir más al desarrollo de este país, a que este país sea un mejor mundo, un mejor país que habitar y un mejor mundo también ¿no?, entonces, siento que lo que hacía yo en la empresa era muy pequeño, quizás no tan trascendental como el impacto que tiene la educación ¿no? Entonces yo decidí quedarme en la educación cuando empecé a ver que efectivamente la cosas podían ser así ¿no? uno tiene incidencia en, en la gente y la gente es la que hace finalmente al país y la que transforma la sociedad y la que transforma en pocas palabras el mundo entonces por eso me gustó y por eso decidí quedarme y hasta ahora he decidido seguir aquí por eso.

Yo- Y, y en la universidad entonces en la BUAP qué materias dabas.

ARTURO- En la BUAP las primeras materias que empecé a dar fueron en nivel maestría y fueron materias relacionadas con la planeación estratégica y con la introducción a la mercadotecnia o con el, se llamaba, materia, aplicación de la mercadotecnia si mal no recuerdo ¿no?, entonces eran dos materias de mercadotecnia y de planeación estratégica.

Yo- Y del ambiente de la BUAP y de acá cuál te gustó más, obviamente acá, te quedaste acá ¿no?

ARTURO - Sí, si no, sin duda, sin duda, mira a mi la universidad Iberoamericana, eh me ha dado mucho laboralmente, o sea en el sentido de que la filosofía educativa es una filosofía que yo comparto completamente. La, el ambiente de trabajo es muy diferente al de BUAP, no aunque yo no estuve ahí de tiempo completo en la BUAP, pero sí fui estudiante si he dado clases de curso por hora y mi papá lleva treinta años trabajando en la BUAP ¿no? entonces yo pues estoy más que enterado de cómo se mueven las cosas allá y si veo una diferencia importante entre lo que, entre cómo se vive en la universidad acá y lo que se vive en la BUAP concretamente la filosofía educativa, yo estoy más por la educación humanista, estoy más por, este, la búsqueda que tiene la Ibero de justicia social.

Yo- Bueno, también antes, en el pasado también la justicia social era una idea de la universidad de la BUAP ¿no?.

ARTURO - Sí, sí, sí. Sí aunque sí y fue por muchos años. Yo creo que hoy la BUAP desafortunadamente no está, no está bien dirigida esa es la verdad ¿no? Yo incluso, el rector, fue director de mi facultad cuando yo era alumno. Yo interactué mucho con él porque yo estaba como que en las planillas y esas cosas, y la verdad es que, bueno no era algo que me, no era algo que me llenara y me motivara etc. ¿no? trabajar con ese tipo de ambiente. Creo que se ha desvirtuado mucho el ambiente de la BUAP.

Yo- ¿Se ha perdido la misión o la visión?

ARTURO - Sí, sí sí se ha vuelto muy política, muy priísta ¿no?, muy estadista entonces, yo personalmente no congenio con eso ¿no? no me gustaría criticarla porque todas las casas de estudios tienen cosas buenas y malas y yo a la BUAP le debo mucho ¿no? este, y se que tiene muchas fallas pero bueno.

Yo- Bueno y regresando, ¿entonces en la BUAP fue maestría y aquí das licenciatura?

ARTURO - Aquí, aquí daba licenciatura, empecé y después en postgrado.

Yo- Aja ¿y cuál grado te ha gustado más?

ARTURO - Postgrado

Yo- ¿Postgrado por qué?

ARTURO - Porque mira, yo, yo eh, yo soy, para mi es muy difícil manejar las relaciones con gente que tiene un grado de madurez menor ¿no? o sea yo baso mucho mis clases en la responsabilidad del otro entonces no me gusta estar como papá o como mamá ¿ya hiciste tu tarea? ¿ya leíste? no me gusta, entonces he visto que con postgrado el interés del alumno es más genuino en la educación. Muchas veces el de licenciatura está ahí porque su papá lo obliga a ir o porque tiene que estar, tiene que cursar una licenciatura, o sea la sociedad le exige eso, en el postgrado no

necesariamente aplica de esa forma, en el postgrado mucha gente que está ahí, la mayoría está ahí porque esta convencida de que quiere ser mejor y por eso quiere estudiar un postgrado entonces es más factible que hagan los ejercicios bien, que contribuyan a la discusión de la clase ¿no? entonces a mi me gusta más por eso.

Yo- Ya, entonces, a ver, ahora dime ¿qué factores crees que sean determinantes en tu práctica como docente?

ARTURO - En mi práctica como docente, determinante, uno es, eh, estar preparado y actualizar mis clases ¿no? entonces, si yo no estoy preparado para dar clases y si no investigo antes qué quiero hacer en la clase en esas dos horas qué quiero que suceda con los alumnos o qué debería de suceder con ellos si no tengo un objetivo para la clase, material seleccionado, las dinámicas seleccionadas y eso no está actualizado, o sea, difícilmente un curso mío es igual de un semestre al otro, aunque sea de la misma materia. Entonces para mí ese es uno de los aspectos más importantes. Otro es tener un genuino interés por desarrollar a los alumnos ¿no? o sea un genuino interés por desear que ellos se vuelvan mejores personas para este país, para sus familias, para los amigos y los seres queridos que los rodean, ese genuino interés debe estar ahí porque la docencia en México no te paga todo el tiempo que le inviertes sobretodo si estamos hablando que una de las cosas más importantes de tu curso es planearlo y actualizarlo para mi estar actualizado implica estar suscrito a ciertas publicaciones, leerlas, buscar información, estar abierto a nuevas técnicas de enseñanza, estar abierto a nuevos conocimientos y todo eso demanda un tiempo que en México no es bien pagado, por lo menos no a nivel licenciatura y maestría y no a mi edad ¿no? a lo mejor si yo tuviera muchísimos años, no sé...

Yo- No te dan trabajo ja ja.

ARTURO - *No te dan trabajo* ja ja

Yo- ¿Qué factores crees este qué? bueno ¿cuáles son las? mmm... que será, qué será, cómo será. ¿Qué es lo que te anima a dar clases?

ARTURO - ¿Qué es lo que me anima? Me parece que esta relacionado a esto del genuino interés por los alumnos, genuino interés por... A mi me mueve más pensar que gracias a las dos horas que este ahí, si yo pude ayudar a que los alumnos se desarrollaran más de lo que de cómo entraron, este para mi eso me motiva muchísimo porque yo se que estoy dejando un país mejor ¿no? o sea, lo que yo quisiera es que, mi ideal es vivir en una sociedad más justa, vivir en una sociedad eh, más responsable ¿no? feliz plena, y en México yo veo, vaya, contrastándolo con mi experiencia en el extranjero yo veo que aquí nos falta muchísimo entonces de ahí qué me motiva tanto, decir este bueno a ver que puedo hacer por los muchachos porque ellos, cómo les puedo facilitar el saber, cómo le puedo hacer que ellos encuentren su propio lugar en esta historia de educandos, cómo les puedo facilitar yo su formación y en el fondo lo que hay de todo eso es que quiero dejar una sociedad más justa, una sociedad mejor de la que tenemos, que yo personalmente considero es algo de lo que más me apasiona, o sea a mi sí me mueve ver mucho cómo están las cosas de fregadas en México ¿no? cómo hay tanta corrupción, tanta desigualdad en el ingreso, tanto tráfico de influencias, en fin ¿no? todos esos problemas que ya conocemos a mi me mueven mucho y se que sólo se van a arreglar si la gente de este país cambia y para mi una forma para que la gente del país cambie es entrar a un salón de clases y tratar, con o sea a través obviamente de una buena preparación etc. tratar de facilitarles un proceso de cambio.

Yo- ¿Y qué te desanimaría, cuando entras en el aula y ves que...?

ARTURO - La indiferencia y la apatía, eso me mata porque aunque trato de ocultarlo ahí ¿no? o sea no me gusta ni regañarlos ni echarles un rollo ahí mareador ¿no? nunca ha sido mi estilo, sí cuando veo que los alumnos no leen, que este primero me preocupa a mí, a ver qué estoy haciendo yo mal que no están leyendo pero por otro cuando veo que aparentemente las cosas quizás no vienen tanto de mi lado y haya uno que otro alumno ahí que está con una apatía tremenda eso es muy desmotivante, tener alguien que contamine de su apatía a otros, entonces para mí no hay nada peor que tener un grupo que simplemente esté ahí nada más por cumplir un papel.

Yo- ¿Y, y te ha tocado?

ARTURO Sí, sobretodo eh, sobretodo en los primeros semestres de la licenciatura que de hecho yo ya no doy clases en los primeros semestres por eso, este me gusta, digo ahorita la clase es con alumnos de tercer semestre, esta que tengo es con tercer semestre que para mí son muy jóvenes todavía ¿no? y yo me desenvuelvo mejor entre más adulto es el público yo me desenvuelvo mejor con los de maestría para mí está muy bien pero en primer semestre he encontrado muchos chavos que llegan sin saber siquiera si esa era la carrera que querían estudiar entonces están muy desmotivados muchos de ellos. Los que estudian acá escogieron merca porque es una carrera que a lo mejor se les facilitaba más porque creyeron que no tenía matemáticas o porque creyeron que era más fácil ¿no? entonces viene gente de bajo rendimiento y pues bueno eso a mí me pega yo preparo, yo invierto mucho en mis clases ¿no? y de repente sientes que chin para qué tanto esfuerzo me decía una vez un amigo un profesor me decía *Alexis la estás regando ¿por qué? porque tu le estás a lo mejor se oye cruel ¿no? pero le estás echando pelos a los cerdos* me decía no lo tomes así pero estás invirtiéndole demasiado a un grupo de alumnos que ni siquiera valoran lo que les estás dando, eso es lo que me decía ese profesor y yo creo, hay veces que lo siento así eh, hay veces que yo mismo se que yo podría dar más acá, yo podría investigar un poco más pero esto es suficiente, o sea no voy más allá porque se que lo demás sería desperdicio ¿suena feo no? pero hay veces que bueno la realidad del profesor en México te obliga un poco a ir este, le quito y le pongo acá, tengo una sola cantidad de tiempo al día, en dónde pongo mi tiempo y más ahora que tengo hijos digo pues bueno si no van a valorar mi trabajo en el salón de clases mejor se lo dedico a mi hijo o a mi hija.

Yo- Claro claro, eso sí es cierto entonces este, algo muy interesante que dijiste hace ratito, creo que decías que a través de la educación tú podías hacer mejores personas ¿no? entendida la educación cómo.

ARTURO Entendiendo la educación cómo. O sea a través de la educación yo creo que uno hace puede hacer un mejor país porque se pueden desarrollar mejor las personas. Entendiendo la educación como un proceso de cambio en la persona que no sucedería, que, que, si simplemente se dejara pasar el tiempo ¿no? o sea todos crecemos con el tiempo pero la educación logra un cambio adicional al cambio que de todos modos sufrimos por el tiempo entonces es ese proceso de mejora de la persona para mí en varios aspectos ese sería grosso modo.

Yo- ¿Y, y cómo crees que entren los valores en esta parte?

ARTURO - Ah pues es muy fácil porque el proceso de cambio de la persona, si estamos hablando de que la persona no es solamente emociones y no es solamente intelecto que una persona es un ente muy complejo donde convergen muchas cosas a la vez al mismo tiempo entonces los valores definitivamente entran en la educación, si estamos hablando de personas de seres humanos como yo lo estoy entendiendo aquí ¿no? que es un ser humano pleno es alguien tiene desarrolladas sus capacidades intelectuales ¿no? que es capaz de interpretar la realidad lo más

objetivamente posible, de generar un juicio de valor, de decidir ¿no? los valores entran ahí porque el ser humano no está aislado de valores, un ser humano que crece sin valores yo no se para qué le servirá a la sociedad ¿no? sin valores habría que ver qué es valor ¿no? o sea son las cosas que valoras, sin valores digamos, yo les llamo valores positivos para la sociedad ¿no? siempre para el bien común más que para el bien personal, para mí un valor puede ser una cosa negativa, destructiva.

Yo- Ah eso está interesante ¿entonces qué es un valor para ti?

ARTURO - Para mí un valor es algo que tú tienes como importante fundamental en tu vida. Yo he escuchado a gente que para ellos un valor es el que no tranza no avanza, para mí, eh, *que bueno ya viste a mi hijo es bien abusado* o sea te lo describen ¿no? *es bien abusado mi hijo porque mira ¿viste cómo tranzó?* en pocas palabras ¿no? *bien hijo así se...* o sea hay que cortar ¿no? hay que ser gandaya en la vida, para mucha gente ese es un valor ¿no? porque creen que así en la vida se debe de hacer ¿no? entonces para mí un valor es algo que tú tienes como fundamental en la vida algo que tú tienes que es imprescindible en la vida ¿no? imprescindible para ser feliz.

Yo- Claro

ARTURO - Entonces para mí un valor puede ser la honestidad para otro puede ser la deshonestidad.

Yo- O sea que tiene que ver con tu conducta.

ARTURO - Sí, yo creo que tiene que ver porque la conducta finalmente es el resultado de los procesos que haces aquí ¿no?

Yo- Sí, eso es cierto. Bueno ya para casi finalizar sino ¿cómo crees que deba ser un docente, un maestro?

ARTURO - Ok, para mí un docente debe ser antes que nada alguien preocupado por la gente o sea alguien que le preocupe lo que le sucede a la gente, que no sea alguien lejano a los procesos humanos, que no sea un tecnócrata que esté clavado ahí porque quiere saber que dos más dos son cuatro y dividido entre dos son dos ¿no? entonces tiene ser alguien que sí tenga un genuino interés por lo que le sucede a la gente, un genuino interés en la sociedad, o sea un profesor que está dando clases me parece, debería estar preocupado por el entorno social y más general por el mundo, debe ser alguien conciente de los problemas de la sociedad y del mundo y que quisiera a través de su labor mejorar, eh, mejorar esas cosas. Otra, para mí un buen profesor es alguien que además de preocupado por los alumnos le preocupa darle lo mejor a sus alumnos, o sea yo me puedo preocupar por ellos y a lo mejor nada más con una llamadita pero creo que el buen profesor debe de ir más allá del aspecto técnico de su materia o de lo que trate de enseñar, él debe estar en la punta de esto ¿no? debe ser alguien que de veras procure las mejores cosas dentro de sus posibilidades para sus alumnos o para sus clases, entonces debería ser alguien pues que debería estar actualizado, debería estar revisando constantemente nuevos conceptos, nuevas teorías, organizando eventos, en fin mejorando constantemente su labor académica ¿no? entonces ese buen profesor aparte de tener interés en la gente, en los problemas del mundo y de la sociedad debe de ser alguien que estuviera a la vanguardia de su área ¿no? estar por lo menos si no generando conocimientos sí estar como muy actualizado con una gran comprensión de sus temas y finalmente debería ser un profesional, o sea debería tomar la docencia con mucho profesionalismo, es decir, yo no estoy de acuerdo con el docente que constantemente llega tarde, que improvisa su clase, este todo el tiempo ¿no? no digo que a

veces no improvisamos pero todo el tiempo no estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo con aquel que repite el mismo curso, que no actualiza sus materiales, que no aprende, no crece, este y que en vez de tener interés en el alumno pareciera ser que su interés en sí, en sí mismo, llegar a la clase tratar de lucirme tratar de demostrar cuánto se, de tratar de demostrar el último artículo que leí, tratar de apantallar a los alumnos ¿no? me parece que eso no debería ser.

Yo- ¿Entonces cuál sería tu finalidad con este grupo, con los grupos que tienes ahorita?

ARTURO - Mira para mí concretamente con este grupo la materia es del Área de Síntesis y Evaluación (ASE), es una materia nueva compleja, para mí nuestra finalidad es dos, tratar de que ellos descubran qué áreas están fuertes hasta ahora en la carrera, qué áreas tienen débiles, en general cuáles son sus fortalezas y debilidades en relación a su carrera, que ellos lo descubran y que ellos se, me encantaría lograr que ellos se comprometieran más para con estas fortalezas y estas debilidades, y yo simplemente ser una agente de facilitador de este proceso, esta materia no tiene temas, no tiene ni un solo tema, es más bien para, es estar constantemente viendo hasta, ellos hasta dónde han sido capaces de aprender o desarrollar sus competencias, qué conocimientos, qué habilidades y qué aptitudes han desarrollado en este año, en dónde están débiles y en dónde están fuertes y que ellos mismos vayan tomando decisiones con respecto a por dónde va el asunto ¿no? entonces volverme un verdadero “coach” digamos ¿no? más que un catedrático que viene a dictarles temas o a decirles sobre los problemas de la realidad o los problemas de la carrera.

Yo- ¿Crees que de alguna manera nosotros como docentes tengamos alguna influencia sobre nuestros alumnos?

ARTURO - Yo creo que definitivamente sí, definitivamente sí. No sobre todos de la misma manera ¿no? habrá con algunos alumnos que quizás causemos un mayor impacto, desde simplemente desde nuestra manera de trabajar ¿no? desde nuestra manera de hablar y de dirigirnos a la gente, hasta cosas más profundas y más grandes ¿no? mayores. Yo creo que sí tenemos un impacto pero me parece que no es homogéneo, con algunos es mayor con otros es menor, estará en función de un montón de variables ¿no? este que el tipo de curso, que en qué momento llega el alumno, en qué momento llegues tu, este, hasta de la química que hay entre el alumno y tu, este puedo decir que hasta de las instalaciones y la hora que es a clase, o sea depende de muchos factores pero sí creo que el profesor, sino lo creyera no estaría en este asunto, me estaría dedicando a hacer otra cosa haya afuera, o sea creo que sí tenemos forma de impactar y no porque lo que nosotros podemos transferirles a ellos sino por cómo nosotros podemos facilitarles el proceso o ayudarles o acompañarles a entender el mundo y los problemas del mundo y cómo ellos pueden irse desarrollando para atender esas situaciones que están ahí afuera.

Yo- Y ahora sí la última, te digo una palabra y tu me dices la primera que se te ocurra, ¿sale? es empecemos, *educación*.

ARTURO - Formación.

Yo- *Docente*.

ARTURO -Acompañante.

Yo- *Valores*.

ARTURO - Fortalezas.

Yo- *Desarrollo humano.*

ARTURO - Crecimiento de la sociedad

Yo- *Alumno.*

ARTURO - Alumno, esperanza.

Yo- Pues muchas gracias.

2ª Entrevista ARTURO

Diciembre 11, 2006. 10:00 hrs.

Duración 40 minutos

Lugar: Su oficina

La entrevista comienza con un agradecimiento para el maestro observado por su buena disposición en esta investigación.

Yo.- ¿Para Usted cuál es el significado de ser maestro?

ARTURO.- El significado para mí, el ser maestro significa ser una persona que acompaña a las demás personas en su crecimiento. Es ser un individuo preocupado porque los otros crezcan ¿No?, Preocupado me refiero a alguien que está constantemente pensando a cómo le voy a hacer para ayudar a que la gente que está en mi grupo crezca en lo individual y en lo colectivo. Y eso me parece que hace que la tarea del maestro vaya más allá del aula. Yo, en mi constante vida cotidiana estoy pensado como voy a hacerle para acompañar mejor, en su crecimiento a mis alumnos. Entonces para mí es eso, más que alguien que transmite cosas, es alguien que acompaña y facilita el crecimiento de todos.

Yo.- ¿En este instante se considera usted ser un maestro de vocación?

ARTURO.- ¿De vocación? Si, no estaría aquí... en mi área de mercadotecnia, no es fácil ser docente de esta área, porque la verdad, me parece que de repente lo que la disciplina promulga, lo que la disciplina de marketing exige de un... de una persona se dedica a ella, no es necesariamente que acompañes a otros ¿no?, ese trabajo es muy técnico, es fuera del contexto universitario, entonces yo, yo, yo podría haberme dedicado a otra cosa y si estoy aquí es sólo porque me gusta.

Yo.- ¿Cuáles cualidades piensa Usted que debe de tener un maestro?

ARTURO.- Una es una genuina preocupación, por los demás, por el crecimiento de los demás, es decir, una genuina... un genuino interés por hacer que la gente que me rodea crezca como persona ¿no?, para mí es la principal. También está una genuina pero... cariño por la gente, una cosa es la preocupación y la otra es el cariño, un genuino cariño hacia la gente, sino quieres a la gente, sino te interesas realmente por la gente entonces no puedes estar en esto y, finalmente yo diría una tercera tendría que ver, no diría por una preocupación, pero si por un interés porque tu

país, tu comunidad, sea mejor, se mejor, se perfeccione humanamente y no me refiero a lo económico solamente, sino que se perfeccione como sociedad, perfeccione sus relaciones y si eso te interesa, definitivamente tu labor docente va a ser, me parece a mí, más satisfactoria, más motivante, si frustrante a veces ¿no? porque es frustrante, pero siempre vas a tener ese motorsito que te está... (realiza una pantomima con las manos en continuo movimiento), incluso puede tener 80 años y vas a continuar con ese ideal, o sea es como buscar el ideal para que tu sociedad sea mejor y crezca...

Yo.- Entonces, ¿ese sería el objetivo de ser docente o el de la educación ?

ARTURO.- De ser docente.

Yo.- Y de la educación ¿cuál sería el objetivo entonces?

ARTURO.- La educación debe desarrollar al ser humano en toda su plenitud. La tarea de la educación es hacer que el hombre y la mujer alcancen el potencial de su desarrollo como seres humanos.

Yo.- A través de esta materia ¿cuál considera usted que fue su objetivo la eficiencia, la competencia, el desarrollo humano u otra cosa?

ARTURO.- Mira, me parece que yo me centré más en la competencia, me parece, porque yo había hecho un diagnóstico anterior y vi que los chicos, o vimos que los chicos estaban débiles en eso. No quiere decir que para mí eso sea lo máximo, para mí nosotros siempre debemos de tirar a desarrollar en plenitud, es decir al ser humano no lo podemos romper en cuatro pedacitos y decir que este es tu lado social, tu lado... o sea al ser humano debemos desarrollarlo integralmente, sin embargo me parece que en este curso si optamos más en optar por las competencias, dado al diagnóstico del grupo cómo venía, sin embargo no quisimos hacer un lado lo otro ¿no?, el desarrollo pleno de ellos, si tratamos, tratamos un poco, no sé si lo logramos, pero tratamos...

Yo.- Y de alguna forma ustedes los capacitan para vivir en comunidad y para que se sigan desarrollando a sus alumnos?

ARTURO.- No tengo objetivos en la guía de aprendizaje que exprese eso, pero yo creo que con el tipo de dinámicas y el tipo de ejercicios, y la forma de evaluar que hemos hecho, a algunos le queda la inquietud de seguir, o sea de seguir buscando, y de seguir creciendo, o sea, me parece que la sensación por los comentarios de muchos de ellos que se les ha quedado es que no han desarrollado todo lo que podrían desarrollar y que habría que trabajar en eso.

Yo.- ¿Y cómo usted vincula o relaciona con el contexto social de ellos?

AV.- Pues mira, tratamos de que esta materia los contextualizada porque las realidades de México son muy complejas entonces... hay un México muy fraccionario y queríamos que tuvieran experiencia de ese México, entonces desde que fuimos a visitar cafeticultores en Coatepec, hasta cuando los mandamos a la tienda de Starbucks, entonces pudieron contrastar esas dos realidades por ejemplo y otras realidades en medio, entonces si tratamos de que la materia... uno de los objetivos era que los contextualizara. Medio social.

Yo.- ¿Cómo desarrollan el pensamiento crítico?

ARTURO.- El objetivo del ASE era enfocarnos más en el atender – entender. No quisimos, bueno, el objetivo no era tanto valorar y decidir era más énfasis en el atender – entender, aunque si les pedimos que de repente vertieran su opinión sobre los fenómenos que estaban viendo, en algunas ocasiones, pero definitivamente más profundo que tuvo la materia fue: cómo entiende, cómo se relaciona esto con esto, por qué esto, por qué esta situación de los cafecultores, por qué esta situación de Starbucks, por qué esta situación en México, por qué esta situación en el mundo, más los por qué, que lo que está bien o está mal, cómo mejorarían ¿no? Eso lo vamos a hacer para el ACE 2, esperemos... (risas)

Yo.- ¿Qué actitudes, emociones o valores previeron durante este curso, en el caso de lo que lo hayan hecho?

ARTURO.- Si, tratamos de promover, en definitiva, la actitud de mejora constante. Es decir, desde el primer día que les evaluamos su primera tarea, y que les dimos sus resultados, que fueron muy bajos, hablando en numéricos ¿no?, entonces desde el primer día les explicamos, cuál era nuestra opinión de que habíamos sacado esas notas, les dijimos que habíamos visto unos análisis muy Light, muy pobres, de pláticas de cafecito... no se involucraban, entonces queríamos que se involucraran más en el entender. Entonces desde ahí les empezamos a promover la idea de que hay que ir mejorando, entonces una fue de mejora constante. Otra fue de tolerancia y respeto hacia lo que los demás piensan, porque en las plenarias había contraste de opiniones, y en la primera plenaria hubo alguien que se enojó con su compañera la desmintió, entonces les sugerimos que no fuera así la dinámica del resto del curso ¿no?, al contrario que deberían que tolerar. Otra que... tratamos de promover en ellos era la sensibilidad hacia los problemas sociales y económicos de México, o sea los problemas de México, que fueran sensibles, que no fueran ajenos. No porque ellos están en su burbuja se olvidaran de que hay una realidad haya afuera, compleja en este país. Me parece que otra puede ser una actitud de camarería entre ellos. Tratamos de resolver los problemas que surgían en los equipos y constantemente es estábamos pidiendo que su trabajo en equipo que su trabajo es complejo, si es difícil trabajar en equipo, pero que ante todo está, la cuestión del grupo ¿no? De hecho tuvimos un problema con un equipo que se pelearon muy fuerte, y les pedimos que siguieran trabajando hasta el final ese proyecto, porque estuvieron cambiando de equipo varias veces, ese proyecto y que trataran de solucionar maduramente este conflicto, y lo lograron, fueron uno de los mejores trabajos. Pero si les insistimos mucho sobre este aspecto, de lo importante de la camarería entre ellos.

Yo.- ¿Hubo algo para que ellos fueran más justo, honestos, solidarios entorno a ellos y a la sociedad?

ARTURO.- Tratamos de... por ejemplo, les pedimos en dos o tres ocasiones a lo largo de la evaluación del curso les pedimos que evaluaran, se evaluaran y que evaluaran el trabajo de sus compañeros en el equipo. Es decir, les decíamos: tratando de ser justo con el trabajo de tu compañero, qué calificación le pondrías a lo que hicieron en equipo, a su desempeño en ese equipo, esto por un lado en la evaluación. Por otra, siempre les pedimos que a la hora de trabajar en equipos y en las plenarias, que fueran objetivos, en general, a la hora de relacionarse con ellos, de valorar el trabajo de sus compañeros, a la hora de ellos hablar sobre su propio trabajo... Tratamos ahí, me parece, en algunas ocasiones de hacer así, aunque quién sabe si lo logramos, esta es otra cosa.

Yo.- ¿de todas sus estrategias cuál consideró que fue la más relevante para que ellos aprendieran?

ARTURO.- Una cosa va a ser mi apreciación y otra va a ser la de ellos, sería interesante preguntarles a ellos, por lo que pude escuchar de ellos, y por lo que pude observar en el aula, me parece... el hecho de exigirles, quería un poco más de ellos, fue quizás lo más significativo. Todo el tiempo les exigimos dar más, o sea, les anotábamos en su trabajo en qué habían, según yo, estado débiles y traté de decirles, más bien siempre les dije, si tienes duda de cómo construirlo mejor venme a ver y así podemos hacerlo mejor. Pero como que siempre andaba buscando el esfuerzo, yo se los puse como una anécdota, como el couch que te entregan para el salto de altura y que te ponen la barra a dos metros y ves que saltas con facilidad, y les preguntaría que haría el buen couch, el buen couch no te baja la barra. El buen couch te la va subiendo, así que yo les voy a ir subiendo constantemente la barra porque quiero que cada vez salten más alto. Y me parece que eso hizo... y me atrevo a decirlo por que, si tú ves los trabajos del principio del semestre y los que me entregaron al final pareciera que fueron dos seres diferentes quienes lo hicieron...

Yo.- ¿Qué criterios usas para elaborar, planificar tus clases?

AV.- Bueno, en el ACE, yo no tuve la opción de seleccionar temas o contenidos, porque el ACE no tiene temas. Yo no tuve la opción, a nosotros nos pasaron el ACE debe de tratar de sintetizar y evaluar todo lo desarrollado en el área básica y ese es el fin del ACE. Lo que nosotros decidimos fue cómo sintetizar y evaluar.

Yo.- ¿Y cómo los evaluaron a los alumnos, entonces?

ARTURO.- Tratamos de emplear un portafolio de estrategias de evaluación, es decir, no nos centramos nada más en una. ¿Cómo nos damos cuenta de que un alumno...? Como de entrada este curso es especial porque nosotros estamos sintetizando y evaluando, entonces, lo que supuestamente los que debería de saber ¿no?, por ejemplo, en el área económica hicimos actividades para esa área, en donde había..., en donde se realizaron productos de aprendizaje y ahí vamos a contrastar esos productos de aprendizaje contra los objetivos de la materia que habían llevado en el primero y segundo semestre. A ver qué tanta diferencia hay. De entrada yo no fui el único evaluador, hubo... los evaluaron personas de economía, de finanzas, de matemáticas, del área social, o sea, evaluamos por lo menos cinco o seis profesores de esa materia porque había diferentes campos de conocimiento, entonces, pero en general... ¿cómo te das cuenta de que un alumno ha crecido, no? Pues me parece que la referencia siempre son los objetivos de aprendizaje, si el objetivo es que el alumno será capaz de identificar los factores económicos que determinan la funcionalidad de una empresa, pues yo lo que tengo que ver es si en un caso, en un problema, en una situación si él fue capaz de identificar los factores económicos.

Yo.- ¿Y cómo los retroalimentas?

ARTURO.- Tuvimos varios momentos de retroalimentación. Uno es directamente en el trabajo, traté de siempre de ponerles comentarios en sus trabajos. Sólo hubo un trabajo que no retroalimenté porque era su vivencia en Coatepec, yo ahí no, no les dije nada, yo sólo puse entregó o no entregó. Pero en los demás trabajo si traté de darles mi opinión sobre lo que habían desempeñado que siempre es subjetivo, la opinión de Alexis y punto, que era por ejemplo, siempre les ponía si... desde tres puntos. Desde el punto de la forma, si habían entregado el contenido pues sin faltas de ortografía, sin problemas de redacción, si se les entendía o no entendía, o sea, desde el contenido, si el contenido tenía calidad, si se veía el manejo de varios conceptos, si se veía que los entendía y los podían aplicar al caso ¿no? Bueno, siempre tratamos de evaluar también sus

actitudes, yo les dije, aquí todo cuenta en el ACE. Que si tu actitud de colaboración hacia los demás, que si no hubo quejas de tus compañeros de que en este trabajo te hiciste pato, o a lo mejor lo contrario, si hubo pensamientos positivos en cuanto al desempeño de equipo en este trabajo, todo eso lo consideraba. O sea, si sus compañeros de equipo iban y me comentaban que, la verdad es que esta persona aporta mucho..., todo es muy propositiva, siempre tiene iniciativa, entonces todas esas actitudes me parece que si se las tomábamos en cuenta, me parece que la actitud hacia la puntualidad, se las tomábamos en cuenta, la presentación general de sus ideas de respeto a los otros, etc... todo eso lo tratábamos de considerar, de una u otra forma, no en todos los trabajos en la misma intensidad, iba variando por trabajo, pero a lo largo del curso siempre tratamos de considerar conocimientos, habilidades, y actitudes, en la mayoría de las cosas que hacían.

Yo.- ¿Considera usted que cumplió con todas las expectativas de los muchachos?

ARTURO.- No, yo creo que no, yo creo que era muy difícil cumplir con las expectativas de los chicos en este curso porque, de entrada era un curso, yo diría su género, era un curso que tuvimos que planear varios profesores juntos, te puedo decir que la planeación fue de lo más difícil que me ha tocado vivir aquí en la Universidad, porque era una lucha ahí de ideas en ese proceso, incluso se complicó mucho el proceso y esto necesariamente se reflejó a la hora de dar la materia, a la hora de tratarla de instalar ¿no?, que tuvo varios defectos... que los alumnos mismos nos hicieron ver, defectos a lo mejor operativos, varios de ellos... no de que les avisábamos con poco tiempo que tenían que hacer una tarea... y eso los estresó mucho.

Yo.- ¿Entonces eso fueron algunos de los obstáculos que encontraron en el curso?

ARTURO.- Si. El principal obstáculo fue para nosotros, trabajar en equipo con otros profesores, después el equipo se fraccionó, muchos profesores se fueron. De todas formas el ACE estaba pensado así, para que al final íbamos a trabajar los temas propios de su carrera, pero el equipo se colapsó antes de lo previsto, entonces unos estuvieron trabajando juntos por su lado y otros estuvimos trabajando juntos por nuestro lado. Para mí fue muy doloroso y muy complejo, yo te puedo decir que me estresé muchísimo en ese tiempo, muchísimo.

Yo.- ¿Tú qué esperas de tus alumnos?

ARTURO.- ¿Qué es lo que espero? Yo espero de ellos, que por lo menos lo intenten en el plano de actitudes, que tengan una actitud propositiva, que por lo menos intenten hacer su mejor esfuerzo, eso es lo mínimo que espero, o lo más importante que espero de ellos, no espero que sepan mucho, ni que saquen dieces en sus trabajos, yo espero que lo intenten, que quiero que intenten es crecer. Eso es lo que yo esperaré de cualquier grupo.

Yo.- ¿Consideras que de alguna forma influiste en ellos?

ARTURO.- Pues es muy difícil contestar eso, pero yo creo que sí por los comentarios que han hecho, o sea,... en varias ocasiones tuvimos..., bueno, al menos tres veces me sentí personalmente con cada uno a ver cómo veía su evolución en el curso, y eso es subjetivo también, a la luz mía, de las evidencias de aprendizaje ¿no? Yo me senté con ellos y ahí yo les preguntaba mucho ¿cómo vas? Era mi pregunta, ¿cómo te sientes en el curso? Entonces en la mayoría de los casos había una constante que era que ellos se sentían exigidos y de alguna manera ellos habían podido entender un poco el porqué les exigíamos, muchos de ellos, algunos de ellos no lo entendían, y que además sentían que esto había hecho que ellos hicieran mejor su trabajo. Incluso una de ellas me dijo, lo platicué con mi papá y mi papá está muy contento de que sean así con nosotros, y

seguido de otro comentario de que por qué otros maestros no eran así con ellos. Entonces me parece que algo se les quedó, que en algo incidí, por lo menos los inquieté en la idea de que hay que intentar de ser mejores en todos los sentidos, pero no sólo en el conocimiento, sino también hay que intentar se mejores en las relaciones, etc...

Yo.- ¿Qué dimensión considera usted que es más importante trabajar en esta materia, la dimensión moral o la intelectual?

ARTURO.- ¿Cuál es más importante? Para mí de entrada considero que las dos son importantes desarrollar. Qué las dos se deben desarrollar. ¿Qué cuál me parece más importante en mercadotecnia? Honestamente no podría yo discriminar yo creo que las dos están igual, tienen la misma importancia. Es tan importante que puedan resolver un problema en mercadotecnia como que puedan decidir con base en valores. Para mí es igualmente importante.

Yo.- Bueno, ahora le digo una frase y usted la completa ¿sí?

Educar es para mí... educar es para mí acompañar a otros en su desarrollo y crecimiento personal.

La tarea principal de ser docente es... ser un facilitador del desarrollo de otros.

Cuando preparo mis clases las planifico en base a... Hijole! Si no conozco al grupo, planifico en base a mi experiencia propia, cuando conozco al grupo planifico pensando en ellos, por ejemplo: qué es lo que más le conviene a este grupo, que creo que le conviene a este grupo. Entonces planifico pensando en las personas, pensando incluso aunque no conozca al grupo. No veo otra forma de hacerlo.

Lo que más me gusta de ser profesor es... sentir que estoy contribuyendo a construir una mejor sociedad.

Lo que más me disgusta de ser profesor es... ¿qué será?... que todo es subjetivo, es decir, tanto lo que tú crees... o sea, yo no creo que haya verdades absolutas así... en el área de mercadotecnia que hay que transmitirles a los alumnos, es decir, como yo les digo no hay recetas de negocios, y me parece desde mi entender, todo es subjetivo, todo es relativo, entonces es muy difícil, construir en la subjetividad y en la relatividad, es complicado, porque cómo evalúas la participación de un alumno... ¡Hay! me pareció que lo que dijiste es muy importante, pero a lo mejor tú mismo estás sesgado, y a lo mejor le estás dando una calificación que a lo mejor no se ajusta. Entonces para mí lo más difícil es esa subjetividad y relatividad que complican la impartición de justicia en el aula. Para mí lo que más me preocupa es no ser justo con ellos, no ser justo en cuanto al tiempo que les dedico, no ser justo en cuanto a la preparación que yo hago para el curso, no ser justo en cuanto a la valoración de sus aportaciones, a la valoración de sus trabajos, bueno eso es lo más difícil, lo más desagradable quizás, cometer injusticias con ellos porque las acabas cometiendo, o sea, somos humanos y así es esto.

Quisiera que mis alumnos fueran... ... personas comprometidas con su crecimiento y la de otros.

Lo más valioso para mí es... En general, en la educación... mira yo creo que en general, en la vida, en la educación en todos los campos, que hay y que nos rodean, lo más importantes es la gente, las personas. Nuestra vida no tendría sentido sin las personas, entonces para mí lo más importante en este mundo es la gente, las personas ¿sí? Y evidentemente, las que más cercanas tienes, pero en general creo que esto se puede ampliar a cualquier persona.

Yo.- ¿Algo más que agregar?

AV- Para mí es muy interesante esto que tú estás haciendo y muchas gracias por haberme metido en tu listita, para mí... porque yo soy un profesor nuevo, entonces yo estoy aprendiendo muchas cosas, yo no pensaba ser profesor, no me pasaba por la cabeza, además de que mi papá ha sido profesor toda la vida y yo no quería ser como mi papá fíjate, entonces la vida me puso aquí y ahora me hace sentir muy feliz, es algo que degusta y que cada vez me gusta más. Además es que tengo poca experiencia, he tratado de hacer lo que he podido con mi poca experiencia en el rango y con mis capacidades, sin embargo me da mucho gusto lo que estás haciendo conmigo porque a mí me interesaría conocer qué cosas debo ir mejorando. Porque si me interesa, yo creo que aunque tenga 90 años yo creo que esto si se puede perfeccionar ¿no?

Yo.- Pues Muchas Gracias

AV- de nada Lupita.

Entrevista Única a Frida

Diciembre 4, 2006.

Duración aproximada: Una hora

Yo.- En primer lugar muchas gracias por haber aceptado ser mi sujeto de estudio y comencemos con la entrevista. Ahora me gustaría saber cuál es su formación académica.

Frida.- Estudié la mitad de ingeniería química, luego estudié biología en la UNAM. En la facultad de Ciencias, tengo un par de diplomados interesantes uno en jardines botánicos, cuando me dedicaba a la ciencia y otro en periodismo y comunicación de la ciencia. También tengo algo el divulgación científica y luego estudié la maestría en Educación Especial, Educación del Sobresaliente y el Doctorado ... originalote era en educación especial, pero realmente es en Educación en General con la Medición y Evaluación Educativa

Yo.- ¿Desde cuándo se dedica a la docencia?

Frida.- La primera vez que me soltaron un grupo estaba yo en segundo de prepa, o sea tengo como 35 años en docencia.

Yo., ¿Y cómo fue que llegó a la docencia?

Frida.- Empecé como a dar clases particulares con fines particularmente económicos, cuando estaba yo en prepa, con hermanitas de compañeros o hermanitos de compañeras. Ahí estuve mucho tiempo dando clases particulares, pero la 1ª. vez y estaba yo en 2º de prepa y entonces alguien falló en un grupo de regularización de muchachitos del Oriente que estaban en secundaria y desde ahí comencé a dar clases de secundaria y en la carrera todo el tiempo estuve dando clases. Cumplí 25 años dando clases de manera interrumpida, ahí dando clases, aunque no siempre fue de tiempo completo. Pero el último grupo al que le di clases fue en Estados Unidos, entonces 25 años di clases en secundaria. En licenciatura tengo muchísimo menos, empecé a dar clases en licenciatura en el 1995 y en el postgrado empecé en la UDLA de

México y ya digamos que desde el 95 he estado dando clases en licenciatura y en postgrados ininterrumpidamente.

Yo.- ¿Qué le anima a dar clases?

Frida.- ¿Qué me anima?... bueno voy a decir algo muy cínico, pero... muy cínico, pero la verdad es muy honesto, para mí es una experiencia muy gratificante el dar clases, ya que pide lo mejor de mí, que pone a prueba lo que yo sé y el reto es lograr que el estudiante yo digo que se transforme, que aprenda... eso es lo que es un gran reto para mí, es un reto muy significativo, me parece muy estimulante y lo que aprenda tiene que ver con diferentes cosas. Por ejemplo, una parte con el grupo era que aprendiera a trabajar honestamente, que aprendiera ... todo esto no lo sé y no me ha interesado aprenderlo... todo ese tipo de cosas, toda esa transformación. Me parece que es extremadamente gratificante, confieso que no es pon un deseo como de humanismo, o de ayuda a otro, yo pienso que mi principal motivo es de gratificación personal, de un reto que me he propuesto por delante, que me obliga a estar preparándome a estar cambiando... eso es.

Yo.- ¿Qué la desanima de la docencia?

Frida.- ¿Qué me desanima frente a la docencia? No es que me desanime, porque a mí los retos son de diferentes tamaños, pero no me desanima. Te puedo decir lo que... lo que me estorba, y es no contar con tiempo suficiente y entonces por ejemplo, cuando mientras he sido funcionaria aquí en la Universidad... o bien, cuando me tocaba dar clases hasta Tlaxcala a dar clases, y entonces había mucha tensión, mucho estrés, como ese tiempo mental, incluso para prepararme para la clase, no es que me desanime pero me siento incómoda dando clases en esa situación. El reto se convierte de otra manera, pero no me desanima, es más, creo que con el paso de los años he encontrado como distintas facetas del reto, yo creo que son de las cosas que me animan como escribir, es un reto que siempre me anima, resolver problemas hasta de otras personas, o dar una clase, o cantar en un coro, siempre son cosas que me animan con todo el reto que supone detrás.

Yo.- ¿Considera que la dimensión moral es determinante en sus clases?

Frida.- Considero que la enseñanza es un acto eminentemente moral. O sea, tiene muchísimas aristas. Por ejemplo, me parece que algo en algún momento, que ni siquiera me lo hubiera puesto... por ejemplo todo esto que tiene que ver con preguntas capciosas, parece que es un juego de una enorme honestidad y que una parte importantísima es mi propia honestidad intelectual Otra vez lo digo como así misma. Por ejemplo, yo no me meto a dar una clase si yo no sé que voy a salir en hombros. Queriendo decir con esto que yo no domino el tema, que no sólo lo sé, sino que lo domino, que soy capaz de desentrañarlo, y hacérselos presente a los chavos, no me gusta llegar y dar una conferencia, porque ahí si puedes engañar, si no que yo doy algo que yo domino y cómo dárceles planito y ahí es en donde yo digo que es como una parte inminentemente moral. Otra parte que se me hace inminentemente moral es tampoco blofear frente al estudiante, tampoco fingir que tú eres diferente al tamaño que eres. Eso creo que realmente es... Otra parte que me parece que es moral es, lo que tú grabaste y creo que fue evidente, es que los chicos odiaban la materia, los chicos hacían un montón de trampas para lograr pasarla, y era, me parecía, que era una de las parte interesantes y morales que en esta última sesión, que era importante que grabaras, fue lograrlos convencer que un seis honesto, tenía valor y que a la larga les iba a producir satisfacción, entonces tiene elementos más que morales, yo creo que son de consciencia, de juego de consciencia y también creo que otra parte que es importante que está en la faceta moral es el montón de decisiones que el docente tiene

que hacer. Muchísimas decisiones y que siempre tiene que estar optando por lo justo. Llega un alumno que espontáneamente te resulta simpático, llega un alumno que te resulta antipático, llega un alumno que en la primera jugada te empieza a mostrar desdén o que no tienes porque intentar reglas, etc... O sea, te llega una gran cantidad interesante de alumnos y es como un juego que continuamente estar sobre mí misma y mostrar una actitud ética, justa para favorecer un sano pluralismo en el salón, para tratar con la mayor equidad posible al simpático, al que quiera hacerse el simpático, a que quiera hacerse el antipático, casi, casi con el deseo de que yo no sé qué... en este grupo era claro, para que los estudiantes que... pareciera que lo que quería era que les dieras un grito y entonces ya no tengo el argumento y no regreso al salón ¿no? Y hasta el final lograr... cambiar el clima. Desde ese punto de vista yo creo que si es buena parte esa, más la responsabilidad muy seria de ser maestros ¿no? Que a nivel de adultos o de licenciatura me parece que es mucho menos evidente que con adolescentes o pre-adolescentes. Ahí me parece que las reglas del juego son muy claras tú eres el adulto y ellos son los niños. Pero con estos chavos es un juego diferente, yo creo que ahí nunca me asumo como que yo debo ser el guía, o el líder o el modelo, pero por otro lado creo que debo ser una gente muy íntegra, muy recta, que prepare muy bien las cosas, por si quieren ellos tomarme como guía, como líder, como modelo.

Yo.- ¿Entonces cuál es el significado de ser maestro para Usted?

Frida.- En nivel licenciatura o de postgrado, y yo a veces son y exagerada al decírselo así a los chavos... Los chavos están buscando y pagando por un título profesional, y mi postura ahí es ayudarlos de la mejor manera posible, haciéndoles accesibles e interesante una parte del conocimiento ¿no? Para mí es, creo que es claro, incluso en postgrado te encuentras con sujetos con muchísimo más conocimiento, con muchísima mayor experiencia. Entonces, creo que es muy distinto al papel que tiene que ver con secundaria. Yo a veces hasta me cuestione hasta qué punto toda esta insistencia en educar y formar en licenciatura es lo que debería ser. Yo creo que esto es evidente con chicos de preparatoria y secundaria porque de alguna forma legal todavía no son adultos. Pero en licenciatura me cuestione el por qué debo yo obligarles a los chavos a que tengan asistencia, porque se le quiere obligar a tener asistencia, etc. Hasta qué punto estoy, más bien infantilizando el proceso universitario. Todo esto me lo cuestiono y me lo cuestiono genuinamente, aun cuando me toque ser la que oficialmente meta los elementos pedagógicos y ahí me parece que el paradigma educativo universitario tendría que ser bastante diferente.

Yo.- ¿Se considera una maestra de vocación?

Frida.- Es que no sé qué sea como vocación. O sea, que si me gusta... si me gusta genuinamente. Me gusta, insisto, me gusta por ese triple elemento que... la gratificación personal. ¡Ah! Es que no te he dicho qué es lo que me mueve en la docencia. Son tres cosas: Uno es que es enormemente gratificante. Hay sesiones en que yo salgo de clases como cuando bajas de un escenario y has tenido un enorme logro o cuando he sacado adelante una negociación importante o cuando me he ganado una beca, o sea para mí es una satisfacción enorme algunas sesiones. Otras veces salgo con una enorme como interrogante y no sé cómo resolverlo pero, yo creo que rara es la vez que salgo y salgo así como indiferente. Para mí casi siempre es gratificante, incluso cuando son muy negativas las sesiones, salgo y digo no vi logros pero salgo con un problema a resolver. Segundo, yo soy muy mala para relacionarme socialmente esa es la verdad, si hay una comida, una fiesta, huyo, huyo. Y huyo porque yo creo que esa parte de la interacción social que requiere mucho como estar pendiente de que no molestes, de que no lastimes, etcétera, para mí es muy difícil de dominar. A lo mejor yo digo que porque

toda mi energía la he puesto en cómo manejar todo un grupo escolar, en donde las reglas del juego son muy claras. Entonces el estar en ese grupo me hace sentir socialmente muy bien y las otras parte no. Y, en la tercera parte es el estar siempre con gente joven es como cerrar un círculo vital que me parece muy interesante. Entonces, si eso tiene que ver con vocación si. A mí no me gusta el tema vocación, porque es como si alguien más te ha marcado, alguien más te ha puesto en el camino... yo creo que no, yo creo que la vocación es una elección, más que si soy maestro de vocación, creo que soy maestro por DECISIÓN, y eso me parece mucho más interesante.

Yo.- ¿Cuál es su finalidad como maestra?

Frida.- Es un vicio mío, pero yo creo que no tengo ninguna finalidad. Yo no creo mucho en cuestiones de finalismos, ni nada, yo no creo que tenga una finalidad. Creo que es mi actividad que disfruto mucho y que la seguiré haciendo. Aún cuando muchas partes de mi vida me he dedicado a otra cosa diferente a la docencia, siempre he regresado a la docencia. No creo en es de finalidades, destino o finalismos. No creo. El enfoque teleológico de las personas, no creo en eso.

Yo.- ¿Considera que la educación tiene alguna finalidad?

Frida.- Yo creo que tiene distintas, finalidades muchísimas, y estoy hablado de básica o de lo que sea. La finalidad de la licenciatura creo que es la que está aquí, me parece que tiene una finalidad social clarísima. Creo que en este momento de la humanidad, podría ser cualquier otra cuestión, pero en este momento occidental, en el que vivimos el sujeto digamos que tiene las posibilidades, porque el ochenta y tanto por ciento de la población no tiene acceso licenciatura, el que si va teniendo acceso acaba siendo, desde una... creo que una tala ya un mirador para la vida. El sujeto acaba viendo la vida como una identidad profesional, y así está hecha la sociedad. Entonces, quien pudiéndolo hacer y perteneciendo a un grupo socio-económico y que no la tenga si está en seria desventaja. El mundo se ve con un nivel profesional, se estudian las cosas profesionalmente. Yo estoy repasando aritmética, con chiquitos de 19 ó 20 años que pueden ver la aritmética de manera diferente, y la aritmética de los adultos ha sido tamizada por la licenciatura o la redacción y además tienen la finalidad, creo que llegamos a eso, que los chicos compitan en este mundo económico, de una finalidad económica y contención social...

Yo.- En su materia ¿Cuál fue su objetivo? ¿Competencia, eficiencia, desarrollo humano o qué?

Frida.- Ninguna de estas cosas. Mi materia en este semestre, a los mejor tenía algo que ver con todo. Creo que los chavos sacaron... Yo creo que hay que ver cuál es el fin de mi materia y lo que cada chavo saca. Yo creo que los chavos sacaron en claro, diferentes cosas. En algunos si se estimuló la competencia y en algunos otros rasgos de eficacia, los chavos por ejemplo me parece que un pensamiento eficaz, me di cuenta que muchos chavos rápidamente si captaban algún problema complejo... en un problema simple, pásalo a términos de tu vida cotidiana, así resuelves el problema, luego lo escalas hacia problema complejo. Casi todo en estadística lo puedes traer a términos cotidianos. En ese lado la eficacia del pensamiento considero que si mejoró. Esos niños en pensamiento abstracto eran extremadamente ineficaces. En competencia, sí, me parece que si estimulé la competencia, me parece que debíamos estimularla más. Este lindo País nuestro, hasta que no aprenda a competir sanamente no va a poder funcionar. Me parece que sí, en mucho de ellos si. Puse metas, no precisamente competencias entre ellos, sino competencia en el sentido de que había metas y ellos tenían que ir por ellas y al final se dieron ante la mínima meta posible realísticamente, algún chavo brillante

como él solo, al final ya me dijo voy por el seis ya no me esfuerzo más. Muy bien, pero a mí me gusta poner metas y que los chavos vayan a conseguirlas, eso es competir aunque no es necesario competir con otro. Aunque la parte de desarrollo humano no es tan clara en un curso como éste, considero que si se estimuló, creo que se dio el hecho, sobre todo de esto, que los chavos descubran sus propias potencialidades. Yo les digo que en este curso tienen cabecitas sin estrenar, por lo tanto puede dar para mucho. La verdad que el pensamiento abstracto, pocas veces han razonado, en momentos abstracto. Yo creo que se dio alguna experiencia en eso.

Yo.- ¿Considera que de alguna forma los capacito para que ellos puedan vivir y se sigan desarrollando?

Frida.- Me parece que eso mejor se logra, si lo logre. Los chavos, yo creo que por un lado adquieren una consciencia realista de que su capacidad intelectual, en este ámbito, con este grupo en particular, porque buena parte de los chicos estaban repitiendo por segunda o tercera vez el curso, o la había diferido. Sólo tenía dos chicos a tiempo. Entonces eran chicos con muy baja estima de su propia habilidad. Buena parte de ellos salieron con una visión mucho más realista, eso refleja capacidad, muchos reafirmaron que no les gusta, pero eso no quiere decir que no puedan y, aprendieron varias estrategias, yo creo que eso fue más que suficiente para no haberlos... confío que ellos no continúen su vida frente a este campo de las matemáticas y compañía con esa actitud de todo menos esto, yo no voy a entrar a nada que tenga esto. Yo creo que ese muro se derrumbó. A buena parte de ellos espero verlos cursar la segunda parte conmigo y me parece que esa parte está resuelta.

Yo.- ¿Cómo estimuló el pensamiento crítico de los muchachos?

Frida.- Quién sabe... Buena parte del pensamiento crítico consiste en el escepticismo. Yo lo reduzco al escepticismo. En un curso como este me hubiera encantado que hubiera campo para esto, e incluso en otras generaciones procuramos por ejemplo, cuestionar mucho comerciales de televisión, e incluso en cuestiones hasta el 80%. Ahora no sé... podríamos haberlo hecho, e incluso en otros grupos si he hecho por ejemplo estas afirmaciones alrededor de las selecciones y todo, pero la verdad es que en este curso, a duras penas nos dio tiempo como de morder la parte medular del curso, sin posibilidades de abrimos hacia más. Yo creo que en este curso no trabajamos casi nada de pensamiento crítico. El libro de texto que llevo, no el que elegí para este curso, en otros cursos alternos tiene un par de ejercicios de pensamiento crítico y uso de la estadística pero, no, no creo que hayamos trabajado algo de pensamiento crítico.

Yo.- ¿Cuáles actitudes, emociones, pensamientos usted considera que estimuló en sus alumnos?

Frida.- Emociones como el manejo de la frustración, para algunos chicos que mientras no caen en una materia como ésta piensan que los dieces son muy fáciles. Y aquí es muy difícil e incluso que cuestiones que no están obteniendo un diez. No necesariamente, más bien lo que yo diría es que cualquier interacción, ya no digas en un grupo lleva elementos afectivos, emotivos, a fuerza, o sea, hay chicos que a veces se salen llorando del salón porque, bla, bla, bla... y al otro día llegan los chicos con otra actitud, como de novedad, no pasó nada, pero para mí la educación afectiva y todo esto en este nivel es como una autoeducación de los chavos, entonces, yo no asumo que toqué educar emotivamente.

Yo.- ¿Considera que desarrolló algunos valores?

Frida.- No. Eso suena como a proselitismo de valores, no. No, por ejemplo hay una muchacha extremadamente tramposa, todo el tiempo tramposa, además yo me canso estar de policía, y al

final lo único que le demostré es que lo único que ella sabía... es que necesitaba sacar en el último examen, si no mal recuerdo 2.5/10. Lo sacó pero no le alcanzó para sacar ni una décima más y yo creo que en el fondo al final, me lo demostró, fue como decir tienes razón y no sé más, el resto fue trampa y me da gusto haberlo hecho. Si me preguntas, no lo hago y no lo voy a hacer.

Yo.- De todas la estrategias que usted realizó en su tarea docente, ¿cuál considera que fue la que mejor le funcionó para que sus alumnos se desarrollaran integralmente?

Frida.- No me gusta los del desarrollo integral, me choca, me choca y te voy a decir por qué. Me parece que si hay un momento en la infancia en la cual a los niños se les debe desarrollar integralmente. Me parece que, llega otro momento que llega en la adolescencia en la que el chavo decide cómo quiere ser, y hay chavos que han decidido, quizás toda la mitad de los sujetos hemos decidido, no desarrollarnos integralmente, sino desarrollarnos, yo le llamo chipotudamente. Pero, creo además que el mundo le da más opciones a los que se han desarrollado chipotudamente. Buena parte de los que somos académicos, somos bien chipotudos. Tenemos un desarrollo enorme en la parte intelectual y tenemos más deficiencias en las demás. Yo asumo que mi parte en la cuestión social, la tengo bien impropia e inmadura, tímida y etcétera. Bueno y así soy, pero vivo de la parte intelectual y así es el mundo. Entonces no creo en el desarrollo integral lamentablemente, no creo que tengamos que enseñar valores, no creo, no creo que tengamos que hacer desarrollos afectivos, no creo, eso es la verdad.

Yo.- ¿Entonces cuál considera que es la dimensión más importante la moral o intelectual?

Frida.- No lo sé, yo creo que cada sujeto debe tomar su decisión. Hay sujetos en la que el área afectiva es LA más importante, yo pienso que no nos toca hacer esa decisión en los otros. Yo no creo que debamos decir esta es La más importante. Es mejor decir yo decidí desarrollarme así. ¿Por qué?! Porque la situación me puso ahí, pues porque la primera chamba me puso ahí, porque las oportunidades de trabajo se dan por ahí... Pero, no creo que haya una dimensión más importante que la otra, no lo hay. Yo siento que los sujetos somos bastante limitados para muchas cosas, idealmente tenemos alguna fortaleza, los colectivos debemos ser integrales. Debemos procurar que la universidad sea integral ¿sí? Hay sujetos muy, muy buenos en ambas cosas. Pero no creo que haya una dimensión más importante, así en abstracto para nada.

Yo.- ¿Entonces a través de qué criterios usted elabora sus clases?

Frida.- Yo no creo en nada de eso del CHAT. Yo soy mucho muy buena desarrollando cuestiones de tipo intelectual, muy buena, de verás muy buena. Y yo creo que a esta edad de los muchachos, buena parte han hecho sus principales decisiones. Yo tengo la certeza de que las buenas y principales decisiones en la vida se hacen a los 14, 13 ó 15 años. Una adolescencia sana, en ese momento, es la que hace los buenos enfrentamientos contra, contra su papá, contra su papá. Entonces... creo que ya me desubiqué... ¿cuál es la pregunta?

Yo.- ¿Entonces a través de qué criterios usted elabora sus clases?

Frida.- La gran ventaja es que, yo te digo que para mí la profesión está hecha como de una visión calidoscópica, no más bien como de múltiples lentes de la realidad y cada uno de esos múltiples lentes que acaban siendo las asignaturas, acaban proporcionándote un pedazo más de la realidad. Entonces qué es lo que intento, te voy a decir una cosa horrible, que los chavos

aprendan lo más posible, lo mejor posible y con un dominio, a lo mejor si crítico, crítico en el sentido de decir no tomar las fórmulas por lo que son, en ese sentido si es pensamiento crítico ¿no? Sino, a sus últimas consecuencias, como la profundidad posible, la teoría y sus contenidos.

Yo.- ¿Y cómo se da cuenta de que han aprendido?

Frida.- En eso si soy experta, en evaluación del aprendizaje. Lo aplican, lo aplican. Simple y sencillamente lo aplican, por ejemplo en este examen final, arrancamos con una serie de problemáticas que los chavos nunca habían visto, independientemente de lo que hagan, en mis cursos están diseñados con una evaluación real y continua. Casi no hay enseñanza, hay aprendizaje y evaluaciones, aprendizaje y evaluaciones. Entonces las evaluaciones son muy transparentes para ellos, lo importante no es que me demuestren qué saben, sino que ellos se vayan monitoreando si aprenden. Esa es mi estrategia del curso, está basada en evaluaciones, con ese grupo en particular que lo ví tan, como con tan baja autoestima desde sus habilidades intelectuales, no puse tanto énfasis en tantas evaluaciones, pero con otros grupos más fuertes nos llevamos dieciséis espacios de evaluación o dieciocho espacios de evaluación y, los chavos después de una o dos empiezan a apreciar eso y dicen si voy avanzando o no voy avanzando, esa sensación que acaba siendo competencia y eficacia a la vez.

Yo.- ¿Cómo los retroalimenta?

Frida.- Pues a través de cada evaluación. Cada evaluación es una retroalimentación. Las evaluaciones ahí mismo las vamos viendo, mi teoría, no es que me manden un trabajo y que a los ocho días después se los califico, el trabajo se evalúa a los cinco minutos. Me baso en la idea de que... en el momento de la evaluación, porque socialmente si estamos ya diseñados después de, que los alumnos ya tienen 12 años o más dentro del sistema educativo, la evaluación los pone en un estado de ánimo muy receptivo, muy tenso pero a la vez rinde su mejor respuesta. Entonces, multiplico las evaluaciones, el día de la evaluación averiguamos cuáles fueron sus errores, ese día, ese día resolvemos sus dudas después de la evaluación, ese día ya se van con sus calificaciones, pero ese día, esa es mi retroalimentación.

Yo.- ¿Y ese conocimiento adquirido se vincula con su contexto social?

Frida.- Si eso tiene que ver con valores sociales, o por ahí va la cosa, insisto que no me gusta mucho predicar valores, ni nada por el estilo. Ahora si por otro lado, tenemos que tocar cosas sociales, pues si. Por ejemplo en el examen final tuvimos que tocar cosas fue sobre indicadores de desarrollo en los municipios más marginados del estado. Pero yo creo que nos auto engañamos, lo digo de verdad, porque los chavos saben perfectamente cuál es mi orientación social, saben perfectamente, por qué, porque uno lo dice espontáneamente en el salón, no creo que eso signifique ni vendérselos ni, y también te puedo decir que al 90% de los chavos les valía si yo estaba hablando de la realidad de la alta marginación o no. Lo que les interesaba era si 12.4 era = a .14-a. o sea, creo que cualquier otra pretensión sea cualquier otro engaño ¿no?

Yo.- ¿Considera que cumplió con las expectativas de los muchachos?

Frida.- La perspectiva de los muchachos en este curso en particular era demasiado simple. Era no tener que volverla a pasar.

Yo.- ¿Todo pasaron?

Frida.- No, reprobé a uno. Este chico la verdad que cambió su actitud, pero no tiene los conocimientos mínimos, él está convencido que no los tiene. Yo creo que el grupo se fue con los conocimientos mínimos básicos, más de la mitad del grupo se fue con los conocimientos mínimos básicos, por lo tanto sacó un seis. Justo lo necesario, para no tener que volverla a cursar. Hubo, algunos chicos que aprendieron muchísimo, hubo incluso un chico, que yo me atrevería a invitarlo casi para hacerlo mi adjunto en un curso, bueno se dieron resultado muy, muy diferentes. Quizás sí, yo puedo decir que los distintos chicos, me encantaría pensar que los muchachos tienen expectativas claras cuando entran a un curso. Yo creo que también eso es ingenuo, sobre todo cuando saben que es un curso que es totalmente instrumental, que no va al centro de su carrera, buena parte de ellos confían que no van a tener que usarla jamás, jamás. Después de un pequeño sondeo, nadie, en este momento, piensa en que va a hacer un postgrado, o que lo va a utilizar para investigación. Entonces no lo sé, si los forzamos a que lo pongan en papel, entonces los estamos forzando a que pongan algo de sus expectativas, pero no creo que eso responda a su realidad. Los chavos se inscribieron a esta materia, en particular porque ya no se podían volver a inscribir a administrar, para unos insisto era para no tenerla que volver a tomar.

Yo.- En particular en este grupo ¿espera algo de sus alumnos?

Frida.- No espero nada. No, lo que yo creo que el mayor éxito que se logró en este grupo, fue distintos niveles de expectativas, eso es lo que creo. O sea, chicos muy ambiciosos, llevaron un curso muy serio y muy profundo en muchos temas y en el siguiente curso van a poder tomarlo sin ningún problema y los otros chicos, van a poder lograr algo, lo que pasa es que los chicos ya están muy vacunados en las matemáticas.

Yo.- ¿Cuál considera que fue el mayor obstáculo de este curso?

Frida.- a lo mejor, más que obstáculo fue el punto más negativo. En varias ocasiones como el 20% de la sesiones, por mi parte, yo creo que con grupo difíciles de mi parte requieren afinar la estrategia y la metodología muy integralmente. Y yo creo que lo hice varias veces, pero no las suficientes. Entonces buena parte de las sesiones, se los espacios o de los temas tendía que haberla afinado más en el curso, eso creo que fue el aspecto más negativo. Es decir, me di cuenta ya demasiado tarde que debí ir a diferente paso, a los chicos que iban más rápido los debí de haber tratado de diferente forma para que aprendiera más, pero ya me di cuenta muy tarde. Otro obstáculo es que hubo chicos que faltaron demasiado, o sea, como no los obligo asistir, ellos confiaron demasiado que iban a poder, yo tuve que ser muy firme al principio, si creo que hubieron chicos que faltaron como 30% de las sesiones y ahora tengo que pensar que debo hacer para que los chicos en el siguiente curso estén motivados, yo sé que muchos chicos ya no estaban motivados para asistir.

Yo.- Me llama atención lo de las asistencias, por qué no exigirles.

Frida.- Mi experiencia me ha enseñado que nadie aprende a contra pelo, nadie aprende a contrapelo. El único objetivo de mis clases es que aprendan. Cuando les ponen obligatoriedad en asistencias, los chicos asisten porque sino no van a pasar, pero no porque tengan interés por aprender. Yo sé, y te voy a decir un caso un alumno que tuve en este semestre, Lo hacía porque tenía la libertad, y yo cuando pongo una norma trato de ser consecuente con ésta. Entonces, este chico escuchaba de lo que se trataba o lo que sea, muy brillante la criatura, y creo que se llevó un ocho, ahorita te digo lo que hacía y lo hizo muchas veces. Generalmente asistía a las clases, quiero decir debe haber faltado como tres clases, generalmente oía la clase, veía su libro, se levantaba y se iba. Eso está permitido en la clase, ¿qué es lo que pasa? A un chico capaz en

donde el tema no le atraía demasiado, no va a hacer más dentro del salón. Yo sabía que tenía siempre como las $\frac{3}{4}$ parte de grupo, pero las $\frac{3}{3}$ partes del grupo estaban ahí porque querían estar, o porque lo necesitaban, o por lo que sea. A mi me parece que esa idea de forzarlos es contraproducente porque tienes ahí chicos que sólo están ahí, porque si faltó a otra sesión no me la van a valer. Entonces yo no lo hago, es humillante, conmigo no lo hicieron en la licenciatura, yo en la licenciatura podía no ir en todo el semestre. Estudié en la UNAM con muchísima libertad, en la que ni siquiera estaba prohibido inscribir materias en el mismo horario. Yo varias veces inscribí dos materias en el mismo horario sabiendo que iba a faltar, pues en promedio al 50% de las sesiones. Y nadie me decía nada, era mi responsabilidad, yo era adulto. Entonces yo siento que es infantil, es muy diferente cuando es servicio social o cuando es una práctica porque ellos están jugando a que son empleados. Pero aquí la verdad es que yo soy la empleada, ellos son los clientes. También es algo como mío, para mí es como un reto en el cual el alumno que vaya es porque quiere aprender

Yo.- ¿Considera de que alguna forma influyó en sus estudiantes?

Frida.- Si, pero yo creo que de alguna forma yo creo que todos acabamos influyendo entre todos, y si tú me preguntas si mis estudiantes acabaron influyendo sobre mí... Mucho. Tuve estudiantes, este año, desde este niño, hasta de una chica con una actitud, como de mucho enojo y acabamos... pues si, yo creo que todos acabamos influyendo sobre todos. .

Yo.- ¿Pero de qué forma?

Frida.- Yo creo que de diferente manera. Yo creo que a mucho de ellos les cuestiona sobre este llamado a la responsabilidad. Muchos acaban como cerrando un círculo en algún momento toman esto como que ¡bravo! Yo tengo que asistir, o le empiezan a cuestionarse porque les empieza a ir mal, entonces regresan, aprenden en qué momento pedir ayuda o en qué momento no. yo creo que por la parte de autonomía o responsabilidad, más que yo como persona, la estructura del grupo influye. El hecho de que para mí que no sea nada negativo que se ayuden entre ellos, que se enseñen entre ellos, mi negativa a enseñar. En otras materias enseño y hasta soy muy catedrática, pero en esta materia no, y no lo hago porque yo digo que en el caso de pensamiento matemático, los chicos no tienen como un código en común, cada quien tiene su propio código y yo digo que escuchar a cinco maestros, o sea compañeros funciona en alguna de las evaluaciones por ejemplo son en casa, y nada más llegan a revisarlas en el salón, las hicieron en equipo, me consta. Aprender a tomar el riesgo de la independencia... No sé, más que influir yo creo que fue un espacio en el que les dio tiempo de manejar muchos elementos. Pero yo creo que todos influimos no nos salimos igual que en la interacción del inicio ¿no?

Yo.- Por último, le voy a decir una frase y me gustaría que me la completara con lo primero que le venga a la mente.

Frase	Respuestas obtenidas de Frida
Desarrollo humano...	Es el grado en que un sujeto.... No, no. Es un término como polisémico y cuando hablas de desarrollo humano hablamos de lo que considera la maestría en desarrollado humano hasta lo que

	considera el plan de las naciones Unidas sobre desarrollo humano que son los indicadores económicos de salud y educación., que miran al sujeto de este momento hasta la psicología del desarrollo humano y en donde se desarrollan... no sé.
Desarrollo integral...	Para mí es un término peyorativo. Para mí, significa que el desarrollo debe ser ideal en el cual el desarrollo debe ser integral y que luego le ponen que debe ser armónico y para mí que es algo como que no es muy deseable. Como ya te lo he dicho que en primaria o en preescolar debe ser integral y en licenciatura debemos ofrecer al sujeto las herramientas para que él desarrolle su propio diseño de sí mismo y no tiene que ser integral. Además porque lo integral tiene parámetros que a nosotros se nos ocurrió, tiene parámetros que tienen que ver con lo afectivo, y nunca pensamos que lo integral es lo sensorial, y nunca pensamos que lo integral es lo estético, o no lo pensamos suficientemente o que lo integral es lo financiero porque ...
Educación...	Creo que es un término que tiene distintas connotaciones en los tiempos pero básicamente es la reproducción de las sociedades
Aprendizaje..	Tiene que ver con la modificación voluntaria del sujeto
Enseñanza...	Contribución del adulto o educador a esa modificación voluntaria del sujeto.
Valores...	Esa es muy difícil de definir, pero más en este ámbito. A mí me parece que los valores es como una serie de decisiones, elementos y de acciones que cada sujeto elige y que mas o menos predicen lo que van a hacer. Cuando un sujeto decide bajo ciertos valores predice lo que va a hacer no sólo le guía, sino que predicen lo que va a hacer.
Moral...	Yo tengo connotaciones filosóficas y de más, es diferente a ética... no sé. Paso, no sé.
Educar es para mí...	Es básicamente para reproducirse, para perpetuarse.
La principal tarea de ser docente es...	En licenciatura es eso, proporcionar al educando una serie de herramientas e instrumentos para que el pueda ir haciendo sus opciones de aprendizaje. Algo así.

Lo que más me gusta de ser profesora es....	Es la adrenalina de la docencia, de la clase. Por eso que enseñar en línea no me hace tanta gracia.
Lo que más me disgusta de ser profesora es...	Llegar sin haber preparado, sin la suficiente preparación psicológica, o sea hacer eso, me choca.
Quisiera que mis alumnos fueran...	No nada, ¡Por Dios! Nada. No creo que yo tenga derecho a que mis alumnos quieran hacer algo.
Lo más valioso para mí es...	Es estar viva. Lo más importante en la vida es no haber muerto, lo más importante es la vida. (Comienza a reírse y sigue contestando) Me parece que un pregunta capciosa, la verdad es que es como circunstancial no tengo un valor supremo, no lo tengo, hay veces que según las distintas opciones he sacrificado una cosa en favor de otra. Eso que se llama los dilemas morales, que forman parte de cualquiera, pero que en mi caso son clarísimos. En la vida siempre debemos estar tomando decisiones y eso quizás no es lo más importante, pero si lo más divertido, lo más interesante...

Yo.- ¿Desea agregar algo más?

Frida.- No ya apaga eso. ¡Vámonos!